

Gehørtrening i instrumentalundervisning for blåseinstrumentalister

Are Lægreid Olsen

Masteroppgave i musikkvitenskap

Vår 2015

Institutt for musikkvitenskap

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

FORORD

Gjennom å skrive denne masteroppgaven har jeg fått anledning til å fordype meg i områder som ligger meg nært. Dette hadde ikke vært mulig uten en rekke bidragsyttere:

Jeg vil rette en stor takk til Øyvin Dybsand og Eckhard Baur for faglig dyktig, nyttig og hyggelig veiledning. Jeg vil også takke Hans T. Zeiner-Henriksen for gode kommentarer til oppgaven.

Uten informantene hadde ikke denne oppgaven vært gjennomførbart. Stor takk til dere!

Takk til venner og medstudenter for gode samtaler, råd og deling av frustrasjon og gleder. Spesielt vil jeg trekke fram Gaute, Maria, Magnus og Rune André.

Sist, men ikke minst retter jeg en stor takk til familien min for støtte, gjennomlesninger og gode råd gjennom hele prosjektet.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Tema	2
1.1.2 Gehør i instrumentalundervisning for blåsere	3
1.2 Avgrensning	4
1.2.1 Instrumenttype	4
1.2.2 Alder	5
1.3 Problemstilling	6
1.4 Oppgavens struktur	7
2 Gehørteori og metode for oppgaven.....	8
2.1 Gehør.....	9
2.1.1 Definisjoner av gehør	9
2.1.2 Gehørtradisjon	12
2.1.3 Hørelære	12
2.1.4 Ekspressivitet i utøvelse av musikk.....	13
2.2 Gehørspill.....	14
2.2.1 Gehørspill som håndverkskunst.....	16
2.2.2 Gehørseminar.....	17
2.3 Motivasjon	19
2.4 Metode	20
2.4.1 Kvalitativt intervju.....	20
2.5 Informantvalg.....	20
2.6 Intervjuprosess	21
2.7 Behandling av intervjuene	23
2.8 Etske overveielser	24
2.9 Presentasjon av informantene	25
3 Gehør i instrumentalundervisning	26
3.1 Hvor informantene underviser	26
3.1.1 Korps	27
3.2 Informantenes undervisning på gehør.....	29
3.2.1 Gehør, teori og elevers repertoarønsker	30
3.2.2 Gehørutvikling.....	33
3.2.3 Om intern logikk og å komme «inn i en musikalsk setting»	34

3.3 Gehør, tekniske øvelser og spilleglede	37
3.3.1 «Å havne i rett etasje» (Informant 2).....	37
3.3.2 Spilleglede	39
3.4 Gehørseminar: «Du får hovedretten, men ikke desserten» (Informant 3)	40
3.5 Lek, improvisasjon og «prøv litt»	42
3.5.1 Improvisasjon	43
3.5.2 Å oppmuntre inn i det ukjente	46
3.6 Rammer, notespill og «tradisjonell musikkundervisning»	46
3.6.1 Rammer	47
3.6.2 Om musikk og noter	48
3.6.3 Om «tradisjonell» musikkundervisning.....	49
3.6.4 Aktive barn og ungdom	50
3.7 Et annet perspektiv	51
3.7.1 En gitarlærers praksis	51
3.7.2 En gitarlærers mål.....	53
4 En drøfting rundt gehør- og notespill	56
4.1 Informantenes undervisning.....	56
4.1.1 Didaktisk fokus.....	57
4.2 Note- og gehørspill	58
4.3 Glemme å bruke øra.....	60
4.4 Elev eller lærer i sentrum	62
4.5 Musikalitet	67
4.6 Gehør, motivasjon og mestring	73
4.7 Musiseringstradisjoner	77
4.8 Note- og gehørspill som motsetninger til hverandre?	79
5 Oppsummering	81
Litteraturliste	84
Vedlegg	87

1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan blåseinstrumentalister lærer seg å høre. Som et ledd i å tydeliggjøre hva som menes med dette, tar jeg innledningsvis utgangspunkt i min egen bakgrunn som blåseinstrumentalist, samt som lærer på området i over et tiår. Denne bakgrunnen har naturlig nok også dannet utgangspunktet for denne oppgaven, uløselig forbundet med min egen erfaring med gehørspill gjennom en rekke år.

Som så mange andre gjør og har gjort, begynte jeg å spille i korps da jeg var åtte år gammel. Instrumentet mitt var den gang kornett, og jeg fikk først enkeltundervisning og senere også samspillundervisning i korps. Her lærte jeg gradvis å spille etter noter, og dette var også i stor grad hva opplæringen min besto av videre i min «karriere» som korpsmusikant. I korpsset, hvor jeg etter hvert tilbragte mye tid, var det dog visse metodiske unntak som skilte seg fra notefokuset i opplæringen som jeg var vant til fra tidligere.

I tillegg til notespill lærte vi også å spille en rekke sanger uten noter, på gehør, eller «på øret», som det ble kalt. Senere ble jeg også introdusert til dette andre steder, for eksempel som deltager på seminar ledet av den kjente gruppen The Brazz Brothers. Altså fikk jeg gjennom korpsundervisningen muligheten til å lære meg noen sanger på gehør. Disse sangene var av variert vanskelighetsgrad; de kunne være flerstemt; ha improvisatoriske elementer ved seg, og under innstudering fikk vi stadige oppfordringer om å «bruke øra». Gjennom dette fikk jeg erfare at det er mulig å være med på å bestemme ikke bare hvordan noe «skal låte», men også «hva som låter».

Disse erfaringene har det til felles at de foregikk utenfor instrumentaltimene. Det var først på musikklinja på videregående skole jeg fikk innarbeidet et forhold til hvordan det jeg ser, det jeg spiller og det jeg hører kan henge sammen. Dette skjedde spesielt gjennom hørelærefaget der jeg sakte, men sikkert tilegnet meg kunnskap og ferdigheter i form av et begrepsapparat som jeg kunne og kan benytte meg av i eget musikkarbeid.

Jeg har i ettertid innsett at disse positive erfaringene av gehørspill har handlet mer om tilfeldigheter enn det har båret preg av å være noe «alle gjør». Gehørspill har likevel for meg blitt en av flere deler av en helhetlig tanke om spilling som noe mer enn noter. Eksempelvis

påpeker Ingunn Fanavoll Øye, førstelektor i gehørtrening ved Norges Musikkhøgskole, i artikkelen «Gehørarbeid i instrumentalundervisningen» at studenter ønsket et fokus på gehørtrening tidligere i instrumentalopplæringen (2010:179).

Mine erfaringer, både som utøver og lærer, har ledet meg til idéen om at gehørspill kan være en motiverende innfallsport til flere positive erfaringer av musisering. Dette er noe jeg søker å finne noen svar på med denne oppgaven. For meg, som for andre, begynte fokuset på gehør relativt sent. Senere har jeg som lærer sett muligheter til og fordeler ved å begynne tidligere med gehørspill og gehørtrening for blåsere. Dette er alle viktige faktorer for min egen motivasjon til å undersøke forhold ved gehørtrening som et ledd i instrumentalopplæringen der erfaringen skapes knyttet opp til hovedinstrumentet.

1.1 Tema

Temaet for denne masteroppgaven er gehør i instrumentalundervisning for blåseinstrumentalister. Fokuset vil rettes mot gehørspill og gehørtrening som skjer utenfor hørelærefaget. På bakgrunn av min nysgjerrighet overfor temaet, antar jeg at det kan være motiverende å ha en annen tilnærming enn noteopplæringen også for andre. Mange blåseinstrumentalister får opplæring og undervisning i forbindelse med korps, og korps vil i varierende grad også bestå av noteopplæring.

Den innflytelsesrike, newzealandskfødte musikkpedagogen og musikkforskeren Christopher Small skriver i sin bok *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (1998) om det å musisere. Her legger han vekt på en musikk for alle. Med dette menes det at alle mennesker musiserer og at musisering står mange nært. Derfor er alles musisering viktig. Det er dermed ikke behov for å differensiere mellom talentfulle og ikke-talentfulle musikanter i form av å vurdere musikalitet gjennom et sluttresultat. Dette speiler et sosialt fokus der det ikke er musikken i seg selv som er det mest vesentlige, men derimot at det er noen som musiserer. Small skriver: «If everyone is born musical, then everyone's musical experience is valid» (1998:13).

Med dette til grunn kommer jeg ikke til å skille mellom grad av talentfullhet, flinkhet eller musikalitet i denne oppgaven. Derimot ønsker jeg å se nærmere på hvorvidt det å musisere

uten noter kan fungere som et supplement til den notefokuserte undervisningen for alle. Dette som et ledd i en mer motivasjonsskapende aktivitet. Videre ønsker jeg å se nærmere på mulige årsaker som kan ligge bak avgjørelsene som tas for en vektlegging av henholdsvis gehør- eller notespill, eller begge, i undervisningen.

1.1.2 Gehør i instrumentalundervisning for blåsere

Den danske trompetist og pedagog Kristian Steenstrup skriver om hvor viktig det kan være å involvere bruk av stemmen i messingspill: «En messingblæser har langt større behov for at kunne anvende sin stemme til at konvertere et nodebilde til faktisk musikk, end det er tilfældet for en pianist, der har alle toner «indbygget» i instrumentet» (2004:45). Dette utdyper han:

Hos mange messingblæsere skyldes manglende succes ofte, at den enkelt ikke kan relatere mentalt til det musikalske nodebillede og/eller hjernen til at 'høre' musikken, dvs. aktivere dele af hjernen, som er involveret i at mentalisere musik. Hvor et problem, tilsyneladende forekommer at være mekanisk bestemt, [...] kan det nærmere skyldes, at messingblæseren ikke mentalt 'synger' den relevante musik simultant med det konkrete spil [...] (ibid.:44).

I forordet i spilleboken *Midt i Blinken. Lærebok 1 for kornett og trompet* henvender Elisabeth Vannebo og Stein Ivar Mortensen seg til eleven ved å oppfordre til å synge de sangene som har tekst, samt å lære mange av sangene utenat. Dette understrekes også i forordet til læreren, der sang nevnes i forbindelse med viktigheten av lek i undervisningen. Dette for å unngå et fokus på «feil toner» i undervisningen (2001:3).

Disse to beskrivelsene poengterer viktigheten av bruken av sang i undervisning av messingelever. Samtidig begrunnes viktigheten på noe forskjellige måter. På den ene siden er sang ifølge Steenstrup et sentralt virkemiddel for å kunne mentalisere musikk. I *Midt i blinken* nevnes en kobling sang og lek, noe som tilsynelatende i størst grad angår motivasjon hos elevene. Det sistnevnte tilfellet er dog hentet fra forordet i boken. Hvorvidt dette ellers reflekteres i boken skal jeg ikke gå videre inn på i oppgaven. Som Steenstrup skriver, så «er engagementet i forbindelse med at involvere sang i den konkrete musikundervisning ofte nationalt bestemt» (2004:44).

Steenstrup skriver i innledningen av sin bok at den ikke er «ment som en instruksjonsmanual for messingblåsere», men den er tiltenkt messingpedagoger som et middel til «større innsikt i [...] forskjellige aspekter, hvor det hidtil har vært vanskelig at fremskaffe relevant litteratur» (ibid.:11). *Midt i blinken* er derimot en serie instrumentalundervisningshefter som er skrevet for og brukes til undervisning av en rekke instrumenter som også omfatter blåseinstrumenter. Altså har bøkene ulike målgrupper og gir samtidig en pekepinn på at det kan eksistere visse forskjeller ved hvorfor gehørtrening er viktig for messingblåsere.

1.2 Avgrensning

Jeg vil benytte de nevnte forskjellige begrunnelsene for vektlegging av gehør i undervisningen som hjelpemiddel til å avgrense tematikken i oppgaven. Med disse, samt de følgende spesifiseringene, skal jeg spisse oppgavens fokus ytterligere.

1.2.1 Instrumenttype

Oppgaven omhandler forholdet mellom gehørtrening og notelære hos blåseinstrumenter. Da jeg selv er trompetist og underviser elever med ulike messinginstrumenter, ligger dette som valg av studieobjekt nært. Like fullt vil oppgaven også omhandle treblåsere. Dette gir oppgaven et større nedslagsfelt. Selv om funnene i oppgaven først og fremst vil være interessant for de som underviser i ulike blåseinstrumenter, vil de muligens også til en viss grad kunne være overførbare til andre instrumentgrupper. Samtidig vil oppgaven kunne gi nyttig faglig påfyll til lærere, instruktører og pedagoger som arbeider med og i korps.

Funnene vil ikke nødvendigvis være mest interessante for eksempelvis å få blåseelever til å spille mest mulig rent. Dette er heller ikke en oppgave som tar sikte på å utvikle gehørspillsmetodikk. Det jeg derimot håper oppgaven kan bidra til er et større fokus på gehørspill, -trening og utvikling av elever i instrumentalundervisning. Jeg tror det kan gi positive effekter dersom det introduseres for elever tidlig i undervisningsløpet. Jeg håper derfor at oppgaven kan inspirere lærere gjennom å sette fokus på flere perspektiver rundt gehørtrening og -spill i undervisningen.

Det at oppgaven vil omhandle alle blåseinstrumenter baseres videre på at det ikke finnes det Steenstrup kaller «innebyggede toner» verken i treblås- eller messingblåseinstrumenter (ibid.:45). Denne likheten mellom instrumentene stiller noen andre krav til utøvere av disse, enn andre instrumentgrupper som eksempelvis tangentinstrumenter. Altså antas det at dersom gehørspill kan bidra til økt motivasjon hos messingblåsere, så er det også sannsynlig at dette også kan gjelde treblåsere. Inkluderingen av treblåseinstrumenter vil også gjøre oppgaven enda mer relevant for å utforske gehørspill i korps.

1.2.2 Alder

Som nevnt ovenfor, beskrev Øye en undersøkelse der studenter uttrykte et ønske om et møte med forholdet mellom det man leser, det man gjør og det man hører, tidligere i instrumentalundervisningen. Dersom denne undersøkelsen er representativ, er alderen på instrumentalelever når de undervises i gehørtrening, et viktig element. Siden oppgaven omhandler blåsere før de får en eventuell gehørtrening gjennom hørelære, så vil det nødvendigvis også omfatte en relativt stor gruppe mennesker. «For mange blåsere vil det første systematiske fokuset på gehør skje gjennom hørelærefaget» (Øye 2010:179). Hørelære er først og fremst et fag som hører til høyere musikkutdanning. Faget vil derfor ikke være aktuelt for de fleste. Samtidig betyr det at de aller fleste trolig vil ha traktert et instrument i mange år før et møte med faget eventuelt finner sted.

Jeg vil derfor fokusere på praksis der gehørtrening og gehørspill skjer i instrumental enkeltundervisning for blåsere der aldersspennet vil være fra første spilletime, dette medfører også en startalder som vil være relativ, til å strekke seg over ungdomsskolealder. Med andre ord vil det bety til en alder av femten-seksten år. Altså vil aldersspennet hos elevene som utforskes i oppgaven være fra deres første spilletime til de er maksimalt 16 år. Selv om oppgaven kun vil fokusere på denne aldersgruppen, utelukkes det ikke at informasjonen kan være overførbart også til andre aldersgrupper.

1.3 Problemstilling

På grunnlag av det foregående vil jeg formulere en todelt problemstilling for denne masteroppgaven:

På hvilke måter bruker et utvalg norske instrumentalpedagoger gehørtrening og gehørspill i sin undervisning, og hvordan forholder deres holdning til gehørspill i undervisningen seg til etablerte teorier omkring den musikalske utviklingen hos elever som spiller blåseinstrumenter?

For å kunne drøfte denne problemstillingen har jeg til en viss grad valgt å konstruere et skille mellom notelære og gehørtrening. Dette er en måte å operasjonalisere problemstillingen på for tydeligere å kunne trekke frem likheter og ulikheter mellom en opplæring som er basert på notetrening, og en opplæring basert på gehørtrening. Et skille som dette tar ikke hensyn til at mye undervisning trolig består av begge deler, og da sannsynligvis i forskjellig grad.

Jeg har som utgangspunkt at elevenes instrumentalforståelse vektlegges tidlig i undervisningen. Instrumentalpedagogen må dermed legge vekt på å få elevene til å forstå at det de hører, primært er en konsekvens av det de gjør, og kun sekundært en konsekvens av det de leser. Med andre ord må de fokusere på at eleven *selv* har påvirkningsmuligheter på det klingende resultatet. Dette kan også sees på som et skille mellom en teoretisk musikkopplæring og en mer praktisk orientert opplæring. Undervisningen vil da gjerne bestå både av en praktisk, gehørbasert del og en teoretisk, notebasert del. Disse vil gjerne utfylle hverandre.

For å undersøke temaet og problemstillingen vil jeg benytte meg av en kvalitativ undersøkelse. Jeg har intervjuet instrumentallærere som arbeider i korps eller kulturskole. Disse intervjuene har resultert i data som også danner en vesentlig del av kildematerialet for denne oppgaven.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I første del av kapittel to redegjør jeg i hovedsak for noen definisjoner av hva gehør og gehørspill er. Det sistnevnte eksemplifiserer jeg med beskrivelse av virksomheten til gruppen The Brazz Brothers. I andre del av kapittel to redegjør jeg for mitt valg av metode, samt aspekter rundt intervjuprosessen. I kapittel tre presenterer jeg mitt utvalg av informantenes beskrivelser av sin undervisning. I tillegg belyser og analyserer jeg beskrivelsene ved å trekke inn andre synspunkter og relevant teori. Kapittel fire bygger videre på sentrale aspekter ved undervisningen informantene beskriver i kapittel tre. Dette drøfter jeg videre i lys av teori. Drøftingen vil videre foregå i lys av nevnte polarisering. I kapittel fem samler jeg de sentrale trådene i oppgaven, samt ser disse i lys av problemstillingens fokus.

2 Gehørteori og metode for oppgaven

Jeg skal først kort redegjøre for de mest sentrale kilder og teorier jeg anvender i oppgaven. Jeg presenterer i dette kapittelet noen definisjoner av gehør. De tre mest sentrale er den svenske musikkforskeren Ingmar Bengtssons todelte definisjon av gehør hentet fra Cappelens musikkleksikon, og førsteamanuensis i bl.a. jazz-gehørtrening ved Norges Musikkhøgskole Guro Gravem Johansens artikkel «Improvisasjon og gehørtrening». Den sistnevnte artikkelen er hentet fra artikkelsamlingen *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*. Jeg bruker flere artikler fra denne samlingen i oppgaven. Videre redegjør jeg kort for hørelærefaget basert på, med utgangspunkt i to artikler av Hilde Synnøve Blix, dosent i hørelære ved musikkonservatoriet i Tromsø, og Anne Katrine Bergby, førstelektor i gehørtrening ved Norges musikkhøgskole. Artikkelen «Undervisningsfaget hørelære» og «Hørelærefaget før og nå» i *Øre for musikk* viser til jeg til i litteraturlisten som henholdsvis Bergby og Blix, og Blix og Bergby. Jeg skal videre bruke flere kilder som tar for seg flere sider ved instrumentalundervisning. Den tidligere nevnte artikkelen «Gehørarbeid i instrumentalundervisningen» av Ingunn Fanavoll Øye er en av disse. I dette kapittelet skal jeg kort beskrive gruppen The Brazz Brothers' undervisning som et eksempel på gehørarbeid. Ngoma er et sentralt begrep i deres fremstilling av sitt arbeid, og jeg skal derfor kort redegjøre for begrepet gjennom tidligere professor i musikkvitenskap Jon-Roar Bjørkvolds bok *Det musiske menneske*. Jeg skal benytte meg av Hilde Synnøve Blix sin artikkel «Om å lese noter» fra *Øre for musikk*. Undervisning i korps skal jeg beskrive ved undervisningsheftet *Med på notene: Metodikk for instrumentalundervisning* av Grete Helle Rasmussen, pianist og førsteamanuensis ved Barratt Due Musikkinstitut. I *Instrumentalundervisning* skriver pianist og klaverpedagog Olaug Fostås om mange aspekter ved instrumentalundervisning. Jeg skal bruke denne boken gjennom de neste kapitlene, både for å belyse forskjellige sider ved informantenes beskrivelser og som grunnlag for drøfting. I tillegg skal jeg presentere lek i forbindelse med undervisning med utgangspunkt i artikkelen «Leik i instrumentallopplæringa – ei innføring» av førstelektor ved Musikkonservatoriet i Tromsø, Bjarne Isaksen. I forbindelse med motivasjon og mestring skal jeg også benytte meg av *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* av Gunn Imsen, blant annet professor i pedagogikk ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet. I kapittel 4 skal jeg benytte meg av *Musikkundervisningens didaktikk* av professor i musikkpedagogikk, Ingrid Maria Hanken, og professor i musikkdidaktikk, Geir Johansen, begge ved Norges musikkhøgskole. Jeg benytter

meg også av *Musikkpedagogisk teori og praksis: En introduksjon* av Jon Helge Sætre, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og Geir Sigvard Salvesen, førstelektor ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. I drøftingen i kapittel 4 skal jeg bruke *Musikkpedagogisk teori* av Even Ruud, blant annet professor emeritus ved Universitetet i Oslo, *Fire musikalitetsteorier: En framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser* av musikkforskeren og pedagogen Harald Jørgensen, professor emeritus ved Norges musikkhøgskole, samt tidligere nevnte *Musicking* av Christopher Small. Jeg har tidligere introdusert noen sentrale tanker hentet fra Kristian Steenstrups *Messingblåserpedagogik*. I kapittel 4 redegjør jeg for den amerikanske tubaisten og pedagogen Arnold Jacobs konsept «song and wind» slik det presenteres av hans elev Brian Frederiksen i boken *Arnold Jacobs: Song and wind*.

I første kapittel skrev jeg at oppgavens fokusområde er gehørspill for blåseinstrumentalister før de eventuelt møter hørelærefaget. Dette skal jeg belyse gjennom å stille gehørspill og notespill i et mer eller mindre polarisert forhold til hverandre, med den hensikt å danne et klarere bilde av forskjeller og likheter mellom disse gjennom informantenes beskrivelser. Som et ledd i dette arbeidet er det nødvendig å ha en klarere angivelse av hva gehørspill er. Dette kapittelet består derfor av definisjoner av gehør, samt perspektiver på gehørspill. Jeg vil også benytte meg av og presentere annen teori underveis i oppgaven.

2.1 Gehør

Hva er gehør, og hva vil det si å ha gehør? Det finnes tilsynelatende en rekke forskjellige svar på slike spørsmål, noe som kan tenkes å legge føringer for hvordan gehørbasert undervisning foregår. For eksempel skriver Bergby og Blix at det i dagligtale kan snakkes om musikalske personer på bakgrunn av at vedkommende har et godt gehør (2010:19). Jeg skal videre redegjøre for noen forskjellige definisjoner av gehør for å danne et bilde av både likheter og ulikheter mellom disse.

2.1.1 Definisjoner av gehør

Som et utgangspunkt for en nærmere klargjøring av hva gehør er, skal jeg ta utgangspunkt i to definisjoner av gehør hentet fra www.nob-ordbok.uio.no, henholdsvis på bokmål og nynorsk.

Den første av disse beskriver gehør som en «evne til å oppfatte og gjengi en tone el. melodi [...]» (Ordbok 1). Gehør i denne sammenhengen innsnevres således til hvorvidt en person kan oppfatte og gjengi toner og melodier, noe som ikke bare ekskluderer harmoni og rytme, men også lytting. Bokmålsordbokas definisjon skiller seg dermed klart fra hørelærefagets fokus på gehørtrening. Den andre definisjonen forklarer gehør med at det er en «evne til å oppfatte (og gje att) musikk». I tillegg er gehør «musikalsk sans, øyre», samt å «[...] spele etter gehør etter minnet, utan notar [...]» (loc.cit). Denne er, i motsetning til bokmålsdefinisjonen, langt mer generell og omfattende. Fokuset er flyttet fra spesifikke musikalske elementer til gehør som en evne til å oppfatte og gjengi musikk. Jeg mener disse kan gi et bilde av hvordan gehør defineres ulikt, samt si noe om hva slike forskjeller kan medføre.

Bengtsson har definert gehør som en todelt evne. I dette inngår både å kunne oppfatte musikalske strukturer samt å kunne gjengi disse på en konkret måte. Slike musikalske strukturer kan da være mønstre i form av for eksempel rytmer, melodier og akkordrekker. Ifølge Bengtsson avhenger gehør av medfødt musikalitet, men både opptrening og musikkjennskap har stor betydning. «Gehør åpenbarer seg både ved evne til å atskille, til å identifisere og til å reprodusere» (1979a:62).

Øye beskriver gehør i lignende ordelag. Gehør kan beskrives som en teknikk som angår både det å oppfatte tonehøyde og toneforskjell samt å kunne oppfatte og gjengi bestemte musikalske strukturer. Samtidig beskriver ikke disse nødvendigvis en prosess som angår musikk. Øye legger derfor til det å lytte musikalsk som tilleggsdefinisjon av gehør (2010:180).

Bengtsson skiller mellom to hovedtyper gehør. Den første av disse er nært forbundet med muntlig tradering og inkluderer genre som for eksempel folkemusikk og populærmusikk. Et hovedtrekk ved denne typen «er evnen til å kunne reprodusere et visst repertoar på en slik måte at medlemmene av den respektive etniske og sosiale gruppe aksepterer utførelsen som riktig». Denne første typen av gehør bygger ikke nødvendigvis på et bevisstgjort forhold til kunnskap som for eksempel musikkteori, men involverer i stedet «en oppøvd lydhørhet for alle de enkeltheter som er karakteristisk for repertoaret». Den andre typen gehør forbindes med hørelære ved «bevisst innlæring av og trening i [...] systematiserte og navngitte elementer, som det også gjelder å kunne memorere, identifisere og reprodusere» (Bengtsson 1979a:62). Johansen beskriver denne typen som intellektuelt gehør (2010:152). Et trekk som

skiller den andre typen fra den første, er hvordan den gjør det mulig å tilegne og lære seg andre genre og stiler enn de man har vokst opp med (Bengtsson 1979a:62). Denne typen gehør kan med andre ord være en døråpner for nye genre og stiler gjennom å kunne bevisstgjøre om spesielle forhold i musikk.

Johansen fremhever *auditive forestillinger* som helt grunnleggende. Dette begrepet, hentet fra Alfred Pike, kan deles inn i produktive og reproduktive forestillinger. Den sistnevnte typen er lagrede erfaringer og er gjenstand for utvikling gjennom intellektuelt gehør. Videre beskriver Johansen produktivt gehør som en tredje type gehørfunksjon. Dette defineres som «evna til spontant og kreativt å førestelle seg indre musikalske idear og overføre dei umiddelbart til instrumentet under ein improvisasjon». Like fullt baseres produktive forestillinger på reproduktive gjennom kombinasjoner eller varianter av tidligere lagrede erfaringer. Produktivt gehør er intuitivt og «er ikkje avhengig av eller kopla til språk, notasjon eller musikkteori» (Johansen 2010:154).

Det er ikke nødvendigvis slik at den gehørformen Johansen beskriver, vil være et mål som vektlegges i instrumentalundervisning for blåsere rettet mot barn og ungdom. Gitt at dette stemmer, vil heller ikke elever ha erfaring med og rutiner på improvisasjon gjennom trening på det. Jeg kommer tilbake til improvisasjon i forbindelse med gehørspill senere i oppgaven.

Bevisstgjøring i forbindelse med gehør er interessant når det kobles til enkeltundervisning for blåseinstrumentalister. Vektleggingen av en slik bevisstgjøringsprosess hos elever vil medføre at denne oppgavens hovedfokus i større grad konsentrerer seg om den andre typen gehør. Samtidig kommer jeg også tilbake til hvordan en av informantene trekker inn gehørtradisjon av type en, noe som kan tolkes til å være et slags ideal hos informanten.

Det kan videre skilles mellom relativt og absolutt gehør. Som Bergby og Blix skriver, så har de fleste mennesker relativt gehør. Dette medfører et behov for å bruke relasjonsstrategier for å kunne orientere seg med bruk av gehøret. Absolutt gehør kan beskrives som en intuitiv kunnskap om tonehøyder der disse ligger lagret i hukommelsen (2010:19). Siden de fleste har relativt gehør, er det også dette de fleste som arbeider med utvikling av gehør med studenter, elever etc. forholder seg til. «I musikkens verden befatter vi oss mer med musikalske sammenhenger enn med enkelttoner, og da er det hensiktsmessig å arbeide for å utvikle det relative gehøret, både for elever med og uten absolutt gehør» (loc.cit.).

2.1.2 Gehørtradisjon

Gehörtradisjon baserer seg ifølge Bengtsson på overføring av et visst repertoar uten bruk av noter. Dette foregår gjennom «direkte lytting og ‘etteraping’ fra generasjon til generasjon» (1979b:63). Dette stemmer overens med fremgangsmåten i det Hanken og Johansen kaller gehørbaserte musikktradisjoner (2009:98). Bengtsson forteller videre at hukommelsen er sentral i en slik fremgangsmåte. «En god respektiv dårlig hukommelse resulterer i nye gjengivelser, i og med at gehøroverføring forutsetter evnen til musikalsk reproduksjon» (1979b:63). Dermed kan dårlig hukommelse gi avvik fra en korrekt reproduksjon, mens utøvere med god hukommelse vil kunne gjengi repertoar slik det ble lært. Ved et slikt syn vil derfor ikke en utøvers kreative evner og hensikter spille inn i dette. Samtidig kan det også synes som at hukommelse her får rollen notasjon har i andre tradisjoner og musikkgenre.

Bergby og Blix beskriver gehørtraderte metoder i forbindelse med «flere lands folkemusikk, jazz og annen rytmisk musikk». Sentralt i slike metoder er lytting, imitasjon og musikalsk hukommelse. Disse øves opp gjennom repetisjoner og gradvis progresjon, noe som inngår i idéen om å utvikle «evnen til å huske musikken og lære seg det musikalske språket gjennom musikalsk opplevelse» (2010:23). Slike opplæringstradisjoner kan videre kalles gehørbaserte. Dermed er en forskjell mellom gehørbasert og vestlig kunstmusikk at førstnevnte tar utgangspunkt i klingende musikk, mens det i den sistnevnte tradisjonelt sett brukes noter, tegn og begreper som utgangspunkt for musisering. Dette siste kan også beskrives som å gå fra det teoretiske til det auditive (Hanken og Johansen 2009:98).

2.1.3 Hørelære

Gjennom Bengtssons og Johansens definisjoner av gehør blir det klart at aktiviteter knyttet til både trening av og utøvelse gjennom gehør kan foregå på forskjellige måter. Som nevnt i innledningen på oppgaven fokuserer jeg på å gjøre elever bevisste på sammenhenger mellom handlingen musisering og det klingende resultatet. Dette kan dermed assosieres med hørelærefaget, der gehørtrening skjer gjennom bevisstgjøring. Det er ikke dermed sagt at et fokus på gehørtrening i instrumentalundervisning for blåsere er det samme som fokuset i hørelære. I instrumentalundervisning vil gehørtrening i større grad foregå knyttet opp til

instrumentet, noe som på den andre siden ikke er en forutsetning for gehørtrening i hørelærefaget.

Samtidig er hørelære i «videregående og høyere musikkutdanning i Norge [...] et obligatorisk fag», der undervisningen gjerne «foregår [...] to timer per uke, oftest i to eller flere år» (Blix og Bergby 2010:12). Med andre ord er gehørtrening vektlagt i høyere musikkutdanning. I hørelærefaget er et hovedanliggende at «eleven skal utvikle sitt musikalske gehør og bruke det konstruktivt i musikalske sammenhenger» (Bergby og Blix 2010:15). Dermed er det ikke tilstrekkelig å trene og utvikle gehøret alene. Dette skjer i forbindelse med musikk og musikalske sammenhenger der gehør nødvendigvis er nært knyttet opp til musikk. Samtidig kan en kobling mellom musikk og gehørtrening by på utfordringer. Bergby og Blix beskriver at koblingen mellom gehør og musikalitet kan få uheldige utfall dersom studenter opplever seg som umusikalske dersom de «ikke mestrer disiplinene i hørelæreundervisningen» (ibid.:22). Utfall som dette kan naturligvis beskrives som problematiske også dersom de oppleves utenom hørelærefaget. Jeg kommer tilbake til musikalitet i forbindelse med instrumentalundervisning for blåsere senere i oppgaven.

Hørelærefaget kan beskrives som å bestå av en rekke fokusområder som vektlegges gjennom arbeid med og utviklingen av studentenes ferdigheter i disse. Disse overordnede fokusområdene er melodi, rytme, harmonikk og lytting.

Dette er nødvendigvis en kortfattet og dermed svært begrenset beskrivelse av hørelærefaget. Jeg mener like fullt at denne redegjørelsen er nødvendig for å klargjøre begrepene gehørtrening og hørelære.

2.1.4 Ekspressivitet i utøvelse av musikk

Gjennom produktivt gehør kan elevens spill få en ekstra dimensjon ved at de får anledning til å skape noe eget. Dette behøver ikke nødvendigvis utelukke tidligere erfart lyd, men kan, som beskrevet, baseres på det Johansen beskriver som reproduktive forestillinger. Dette kan videre kobles til instrumentalundervisning og fokus på elevens ekspressivitet. Ifølge Fostås blir ekspressivitet gjerne «omtalt som *et indre innhold som søker et uttrykk*» (2002:51). Derfor vil

også ekspressivitet ved musikkutøvelser kunne forutsette at utøveren har «et indre innhold» som det kan gis uttrykk for.

Jeg skal ikke gå videre inn på hva ekspressivitet er her grunnet oppgavens rammer. Like fullt er hvorvidt det kan læres eller ikke et interessant og sentralt spørsmål som også angår oppgavens fokus. Fostås drøfter dette opp mot lærerrollen. På den ene siden kan det hevdes at det ikke er mulig å lære ekspressivt spill siden dette forutsetter begavelse og musikalsk talent (loc.cit.). Derfor vil det heller ikke være en lærers ansvar å ta hensyn til dette da «hva som oppstår i elevens indre, av følelsesmessige reaksjoner, kunstneriske nerve og energi, det ligger i prinsippet utenfor våre påvirkningsmuligheter» (ibid.:51-52). På den andre siden kan lærere være langt mer positive vedrørende læring av ekspressivitet. Fostås trekker fram fiolinisten Isaac Stern som et eksempel på dette. Her kommer et slikt syn fram gjennom et fokus på «å lære barn å søke etter å oppdage *kunstens under* inne i seg selv». Dermed kan læring i denne forbindelse omhandle elevers leting etter ekspressive kvaliteter i seg selv. Læreren kan således få en rolle som tilrettelegger for at eleven finner fram (ibid.:52).

Det hersker med andre ord uenighet om hvorvidt ekspressivitet kan læres eller ikke. Dermed vil det avhenge av den enkelte læreren om elever kan anses som ekspressive i sitt spill eller ikke. Jeg skal gå nærmere inn på lignende problemstillinger i forbindelse med gehørspill i instrumentalundervisning for blåsere i kapittel fire.

2.2 Gehørspill

Med utgangspunkt i de tre forskjellige typene gehør jeg har beskrevet, er det interessant å se nærmere på hvordan gehørspill for blåsere plasserer seg i disse. På den ene siden kan blåseinstrumentalister sies å stå nært en kunstmusikktradisjon gjennom gehørtype to. Dette kan vise seg der notespill, begreper etc. inngår, sannsynligvis i mange praksiser der instrumentalspill og undervisning for blåsere skjer. Dermed vil slik undervisning i hvert fall delvis være beslektet med hørelære etter Bengtssons andre type gehør. På den andre siden kan undervisningen inneholde produktivt gehør gjennom improvisasjon. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. I tillegg beskriver Hanken og Johansen hvordan prinsipper fra gehørbaserte opplæringstradisjoner i en viss grad har fått innpass i tradisjoner som forbindes med kunstmusikk. Slike tilfeller omfatter blant annet helhetlige musikkpedagogiske konsepter

som for eksempel Suzuki og Kodaly (2009:99). For eksempel er *Rett på musikken* en serie spillebøker for korpsopplæring som er «inspirert av den japanske Suzuki-metoden» (Øien og Evensen 2000:3). Bøkene er basert på «morsmålsmetoden», og innebærer at barnet blir «tidlig kjent med den musikken det skal lære å spille sitt instrument», først og fremst gjennom lytting (ibid.:4). I norsk sammenheng arbeider The Brazz Brothers med gehørspill rettet mot korps (Hanken og Johansen 2009:99). Dermed vil gehørspill for blåsere kunne involvere flere former for gehørtilnærming.

I *Gehørutvikling integrert i instrumentalopplæring* fremholder Gro Shetelig Kruse, professor ved Norges Musikkhøgskole, at et godt utviklet gehør ikke bare vil være til nytte og glede for yrkesmusikere, men «vil gripe inn i alle sider ved musikk-opplevelsen [sic], enten det dreier seg om innstudering [...], utøvelse eller lytting» (1993:8). All musikalsk utvikling bør bestå av gehørutvikling i tillegg til musikk lære, for «bare da kan vi sikre en sammenheng mellom teknisk og musikalsk utvikling [...]» (ibid.:9). I heftet presenteres metodikk for hvordan gehør kan integreres i instrumentalundervisning, samt eksempler på «hvordan metodikken kan anvendes i praksis» (ibid.:3). Dette heftet er et interessant eksempel på litteratur med fokus på gehørtrening rettet mot blåseinstrumentalister, men det faller noe utenfor fokuset i oppgavens problemstilling, og jeg skal derfor ikke gå nærmere inn på dette heftet i denne oppgaven.

Øye beskriver hvordan forestilling av klang blir mulig gjennom bruk av det indre øret. Dette er et sentralt redskap i gehørarbeid og angår både fortolkning og innøving av musikk. Et godt indre øre forutsetter å ha hørt mye musikk, og dette gir lydopplevelser. Disse opplevelsene gir igjen lydminner. Prosessen med å hente fram lydminner gjøres lettere dersom de lagres i kategorier og begreper (2010:181). Dermed vil det i slike prosesser kunne være fordelaktig å ha en tilnærming i henhold til intellektuelt gehør. «Slik er *kunnskap*, manifestert gjennom et musikkfaglig begrepsapparat, viktig i arbeidet med gehøret». I tillegg bidrar kunnskap til å styrke musikalsk hukommelse (loc.cit.). På denne måten vil tidligere lagrede lydminner kunne hentes fram ved hjelp av kategorier og begreper, samt kobles til nye musikkopplevelser, noe som igjen kan danne nye lydopplevelser, lydminner og ny kunnskap.

Bevisstgjøring inngår som et sentralt ledd i slike læringsprosesser og bidrar til å styrke hukommelsen. Samtidig bør undervisningen ta utgangspunkt i elevers egne opplevelser og erfaringer av musikk. Gjennom å bevisstgjøre elever på hva de hører, kan de få et bevisst

forhold til musikkelementer. Deretter kan elevene introduseres for begreper som angir erfaringen, slik at begrepene og kunnskapene bygger på elevenes opplevelser og erfaringer (loc.cit.).

Som vist over, så kan det også arbeides med gehør på måter der bevisstgjøring ikke nødvendigvis vektlegges. Gehørspill som dette kan foregå på forskjellige måter. Slike former for arbeid kan dermed beskrives som å få sin relevans først og fremst gjennom instrumentalspill, samt instrumentkjennskap.

2.2.1 Gehørspill som håndverkskunst

Fostås beskriver gehørspill som én av flere håndverkskunster (2002:103). Her inngår blant annet improvisasjon, imitasjon- og utenatspill, samt samspill, transponering og evne til å manipulere et notebilde eller hukommelsesbilde i håndverksrepertoaret (ibid.:104). Slike ferdigheter vil inkludere både sterke og svake sider hos lærere og elever, både fordi de forskjellige ferdighetene vektlegges i ulik grad, noe som kan avhenge av tid, overskudd og motivasjon, og fordi krav og tradisjoner er knyttet til forskjellige yrker og instrumentområder. Samtidig vil fokus på disse i større grad være nedprioritert gjennom et sterkere fokus på instrumentalteknikk og vanlig repertoarinneøving (ibid.:103). Dermed vil et fokus på instrumentaltekniske ferdigheter i større grad vektlegges enn andre ferdigheter. Samtidig vil også repertoaret kunne være et hovedfokus. Dette skiller seg fra Smalls begrep «musicking», som vektlegger både musikalsk aktivitet i seg selv og relasjonene som oppstår der musikalsk aktivitet foregår (1998:13). Jeg kommer tilbake til dette i kapittel fire i oppgaven.

Fostås forteller videre hvordan håndverksferdigheter kan ha en tredelt funksjon. Den første av disse er som «arbeid». Dette innebærer at instrumentalister gjennom håndverkskunstene kan operere i flere sammenhenger. Hvorvidt elever mestrer de forskjellige ferdighetene eller ikke, kan dermed få konsekvenser i form av hvilke musiseringssammenhenger de kan fungere i. Den andre funksjonen ferdighetene kan ha, er som «støttefag». Ferdighetene kan bringe fram nyttig kunnskap gjennom et separat og intensivt fokus på dem. Videre kan et slikt fokus gi en «bredere innsikt i musikkens språk og grammatikk» (Fostås 2002:104). Lek er den tredje formen læringsaktiviteter kan ha. Dette kan innebære lek som læringsaktivitet i seg selv gitt at

«denne spesialøvingen får en tilfredsstillende ritualform og progresjonen er gjennomtenkt». I tillegg kan lek også fungere som trygghetsskapende (ibid.:105).

Lek kan settes opp mot arbeid, og videre kan disse beskrives som motsetninger til hverandre. Samtidig kan det påstås «at barn kan leke i største alvor» (ibid.:182). Ifølge Isaksen omfatter dette også koblingen mellom lek og læring, noe som er problematisk da de er to vidt forskjellige fenomener. «Det blir det frie mot det kontrollerte». Koblingen mellom lek og læring kan like fullt foregå sammen i en «intensjonal læringssituasjon, der leiken eller det leikande er med som ein aktiv part» (Isaksen 2009:17). Slik kan også spilleopplæring gi rom for prøving og feiling, noe som ikke nødvendigvis blir tilfelle dersom opplæringen ikke inkluderer lek (loc.cit.).

2.2.2 Gehørseminar

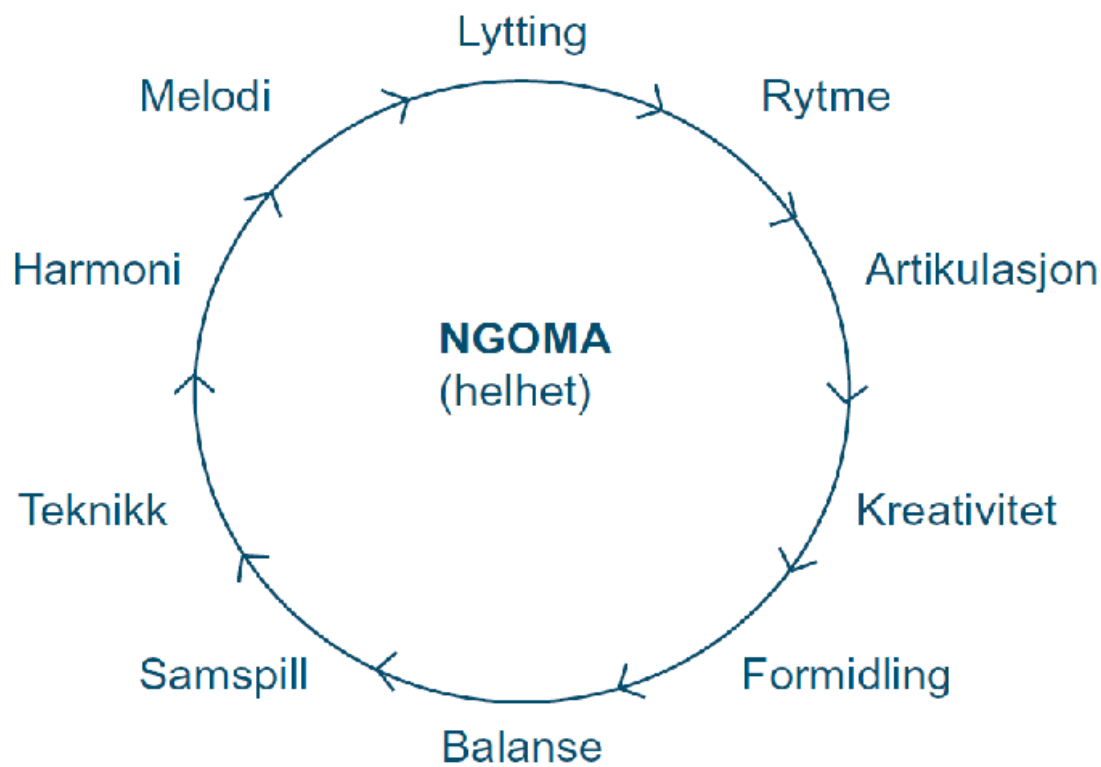
Som jeg nevnte i innledning i oppgaven, så har jeg selv erfaringer med gehørseminarer ved blant andre gruppen The Brazz Brothers. Disse seminarene var helt notefrie og besto av sanger fra gruppens egne repertoar. Seminarene kunne vare opptil to dager. Spillingen foregikk utelukkende på gehør i samspill andre korpsmusikanter. Følgelig er dette en annen form for musisering enn den som foregår i instrumentalundervisning. Musikerne i gruppen trakterte instrumentene trompet, valthorn, trombone, tuba og trommer. Musikken ble beskrevet som en «blanding av tradisjonell jazz, moderne jazz og folkemusikk fra mange kanter av verden. Den Skandinaviske [*sic.*] folkemusikken er sterkt representert. All musikken er komponert eller arrangert av gruppens egne medlemmer» (The Brazz Brothers 1).

Basert på dette kan de umiddelbare assosiasjonene være til tidligere nevnte gehørtype én og tre. Dermed er det interessant å gå litt nærmere inn på gruppens metodikk for gehørspill:

The Brazz Brothers gehørspillmetode legger vekt på at eleven i innlærings øyeblikket [*sic.*] tar i bruk hele sitt sanseapparat. Lytte, føle, se og bevege seg. Melodi og rytme, artikulasjon og dynamikk utformes ved aktiv lytting på helhet og detaljer for nettopp å frigjøre den energi og lekenhet musikken trenger for å kunne formidles til andre (The Brazz Brothers 2).

Med dette vektlegger gruppen altså at forskjellige fokusområder i musikk sanses bredt, samt at både et fokus på detaljer og helhet kan bidra i formidlingen av musikk gjennom lekenhet og energi. Gehørspill kan dermed inneholde en rekke aspekter ved sansing og instrumentalspill,

samt forskjellige fremgangsmåter. Som følgende figur illustrerer, vektlegger The Brazz Brothers «helhet» både ved gehørspill og -undervisning (se figur 1):



Figur 1: The Brazz Brothers sin illustrasjon av helhet (The Brazz Brothers 1).

Ngoma er et begrep der musikk inngår i en større helhet. Ifølge Bjørkvold ligger den vestlige barnekulturen og afrikansk musikkforståelse nærmere *hverandre* enn det vestlige kunstmusikkbegrep. Musikk kan ikke forstås gjennom å isolere den fra helheten. Derimot omfatter begrepet mer enn «vårt voksne kunstmusikkbegrep gjør her i Europa» (Bjørkvold 1998:64). Dette forutsetter en forståelse av et omfattende sansebegrep, siden «afrikanerne så organisk oppfatter musikk-dans-menneske-verden som en økologisk helhet» (ibid.:61). Slik får helhetssansning en sentral rolle i forståelsen av afrikansk musikkopplevelse, der forståelse avhenger av langt mer enn kun lytting (loc.cit). Denne måten å forstå musikk på, som del i noe mer og større, ligner ifølge Bjørkvold på måten barn i den vestlige verden forstår musikk. Beskrivelsen er heller ikke ulik helhetsperspektivet The Brazz Brothers presenterer med sin illustrasjon. Illustrasjonen kan tolkes som et uttrykk for gruppens metodikk, og helheten som presenteres med den består av aspekter som alle angår det å utøve musikk.

Som tidligere nevnt, kan The Brazz Brothers sies å stå i en gehørtradisjon. Dette samsvarer med beskrivelsen av metodikken deres i forbindelse med gehørspill, noe som igjen kan peke mot at gruppen i større grad har fotfeste i gehørtradisjoner enn i vestlig klassisk musikktradisjon. Hvorvidt gehørspill kan fungere og er vellykket, vil i stor grad være avhengig av læreren, noe som kommer av at det i gehørspill er «viktig at man gjør de rette ting i rett rekkefølge og på riktig måte» (The Brazz Brothers 1).

Jeg skal ikke gå videre inn på gruppen The Brazz Brothers i denne oppgaven, men jeg kommer tilbake til gehørseminarer som foregår på lignende måte som det jeg har beskrevet her. Som et ledd i dette vil jeg også trekke linjer mellom enkelttilfeller som disse representerer, med enkeltundervisning som er av mer varig karakter.

2.3 Motivasjon

Da denne oppgavens fokus er på gehørspill for barn og ungdom i instrumentalundervisning, er elevmotivasjon et av flere sentrale aspekter. Følgelig vil dette på flere måter stemme overens med undervisning slik informantene beskriver gjennom oppgaven.

I forbindelse med motivasjonsfaktorer definerer Fostås motivasjon som «det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening». Videre kan denne definisjonen tenkes etter tre tidsfaktorer, før, underveis og etter, som kan spille inn på elevers motivasjon. Den førstnevnte typen faktorer omhandler elever forhåndsmotivasjon, noe som videre kan deles inn i ytre og indre motivasjon (2002:204). Ytre motivasjon omhandler tilfeller der belønning kommer som konsekvens av handlingen, mens indre motivasjon omhandler de tilfeller der belønningen ligger i det å gjøre selve handlingen (ibid.:206). Den andre typen faktorer omhandler hvorvidt elever motiveres underveis i undervisningen, noe som kan bestå av både læreprosesser og musikkvalitet (ibid.:204-205). Den tredje typen faktorer handler om at elever kan «oppleve en motivasjonsbølge i etterkant» (ibid.:205).

Videre kan motivasjon deles inn i henholdsvis generell og spesifikk motivasjon. Den førstnevnte kan beskrives som «et motivasjonsreservoar der nivået både kan senkes og heves» (ibid.:204). Derfor er det viktig å lokalisere de faktorene i undervisningen som påvirker

motivasjonen gjennom henholdsvis å senke eller heve reservoaret. Den sistnevnte «blir for eksempel motivasjon for å spille bestemte musikkstykker eller for å delta i konserter/prosjekter» (loc.cit.).

2.4 Metode

Jeg skal med det følgende redegjøre mer spesifikt for metodiske valg jeg har gjort i forbindelse med intervjuene. Som nevnt i innledningen, bygger oppgaven på empirisk metode ved at jeg har samlet inn data gjennom intervjuer av lærere for blåseinstrumentalister. Jeg visste tidlig i planleggingsfasen av masterprosjektet mitt at jeg ønsket å bruke kvalitativt intervju som metode for å kunne belyse og besvare problemstillingen min. På denne måten har det vært mulig å få beskrevet forskjellige aspekter av hvordan de forskjellige lærerne underviser. Jeg har foretatt intervjuer over et tidsspenn på halvannet år. Hovedårsaken til dette har vært et ønske om å få tilstrekkelig tid mellom intervjuene til å kunne fordype meg videre i tematikk som omhandler forskjellige aspekter ved gehørspill og -undervisning for blåsere. Følgelig gikk jeg også til det første intervjuet med mindre forkunnskap enn ved de senere intervjuene.

2.4.1 Kvalitativt intervju

«Det kvalitative forskningsintervju er produksjonssted for kunnskap». Dette innebærer intervju som et «inter view», det vil si «en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse» (Kvale 2006:28). Følgelig har hver samtale med de respektive informantene omhandlet forskjellige områder og aspekter ved instrumentalundervisning. Dette innebærer informantenes refleksjoner rundt deres egen undervisning. Informantene har, slik jeg opplever det, et tydelig og oppriktig engasjement både for undervisning av elevene og deres utvikling.

2.5 Informantvalg

Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere og pedagoger som underviser i blåseinstrumenter. Det er naturligvis mange som arbeider med dette i Norge, og mitt utvalg blir derfor veldig

begrenset. Jeg har likevel hatt et ønske om at dataene fra intervjuene kan fungere som en mest mulig representativ stikkprøve på hvordan denne undervisningen foregår.

Min relasjon til informantene spenner fra litt tidligere bekjent og til helt fremmed.

Informantene fant jeg gjennom å få anbefalt lærere og pedagoger av andre. Ut fra en vurdering av hvor mange informanter jeg realistisk sett ville ha kapasitet til å ha med i arbeidet i oppgaven, konkluderte jeg med å begrense meg til et endelig utvalg på fire. Disse fire har blitt valgt ut etter en kritisk vurdering av hvorvidt de samlet sett kunne fungere som et godt og representativt utvalg. Videre har intervjuprosessen vært strukturert slik at jeg har hatt tid mellom intervjuene til å transkribere og analysere dem.

Informantene har det til felles at de alle arbeider eller har arbeidet som instrumentallærere for barn og ungdom. I utgangspunktet ønsket jeg å snakke med en bred gruppe informanter som representerte de fleste instrumenter innen blåseinstrumentfamilien. Jeg valgte raskt å gå bort fra en slik framgangsmåte da dette ville blitt alt for omfattende med tanke på at alle intervjuene skulle blitt transkribert og tolket, samt presentert her i oppgaven. En mer pragmatisk løsning ble da å velge ut fire informanter som jeg vurderte som representative og som alle har erfaring med undervisning av barn og unge.

Alle informantene holder til, underviser og har undervist i Oslo og omegn. Tre av informantene underviser elever på blåseinstrumenter. Den fjerde informanten skiller seg fra disse gjennom tidligere å ha undervist i gitarspill. Det er også derfor jeg har valgt å inkludere informanten. Jeg har vurdert verdien av å kunne sammenligne praksisen i blåserundervisningen med en ganske så forskjellig praksis, relatert til oppgavens fokus, og funnet dette verdifullt i form av å kunne gi et sammenligningsgrunnlag. Ut fra dette har det blitt klart at det eksisterer en del forskjeller, men samtidig også likheter mellom undervisningsmåtene.

2.6 Intervjuprosess

«Hva som kjennetegner en kvalitativ framgangsmåte er særlig åpne og eksplorerende problemstillinger med vekt på å *generere teorier* ut fra empirien», skriver Ruud i «Kvalitativ

metode i musikkpedagogisk forskning» (1995:142). Dermed vil teorier være et resultat av den empirien som kommer fram gjennom en utforskende tilnærming til tematikken det dreier seg. Det er også slik jeg har søkt å finne svaret på min problemstilling, noe som innebærer at jeg i utgangspunktet har forholdt meg til intervjuene mest i form av en samtale med informantene. Som en konsekvens av det foregående har jeg ikke presentert problemstillingen, men kun gjengitt hovedelementene fra denne underveis i samtalene. I tillegg til dette hadde jeg heller ikke med meg forhåndsformulerte spørsmål til intervjuene, siden jeg ikke ønsket å styre samtalene i for stor grad etter mine hypoteser, det være seg bevisste eller ubevisste. På denne måten har jeg i større grad åpnet for informantenes synspunkter. Videre kan et manglende fokus gjøre datainnsamling retningsløs (loc.cit.). Jeg forsøkte etter beste evne å unngå dette ved å være bevisst på problemet. Jeg har med fokuset i oppgaven gått ut så bredt som mulig innenfor de rammene jeg har satt med valget mitt av tema og problemstilling.

Pål Repstad beskriver hvordan intervjuguider kun bør fungere som en huskeliste. Dette for å unngå passivisering av intervjupersonene, noe som kan bli tilfelle dersom guiden består av en rekke ferdig formulerte spørsmål. En slik fremgangsmåte kan videre resultere i korte svar fra svarpersonen (1998:65). Videre er ikke et fleksibelt og ledig intervju «det samme som en uforberedt samtale i hytt og vær». Dette forutsetter at intervjueren har tenkt gjennom temaene intervjuene skal bestå av (ibid.:66). Intervjuguiden min har, på lignende måte som Repstad beskriver, bestått av de forskjellige temaene jeg har søkt å få svar på i intervjuene (se vedlegg). Disse har i flere av intervjuene vist seg ikke å være nødvendige, da den åpne intervjuformen jeg har valgt har medført at vi fikk dekket alle temaene, samtidig som intervjuguiden åpnet for innfall som dreide seg utover disse, men fortsatt var relevante.

Som Steinar Kvale skriver, oppstår det i intervjusituasjonen et «asymmetrisk maktforhold». Dette innebærer at det er intervjueren som «definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene, og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål» (2006:74). På lignende måte som Kvale beskriver, har jeg også forholdt meg til intervjuene. Jeg har på forhånd gitt informasjon som bestemmer rammene for innholdet i samtalene. Jeg innledet intervjuene med å si at jeg var interessert i å høre om informantenes undervisning med vekt på gehørspill, noe jeg selv stilte nærmere spørsmål om senere i intervjuene. Disse spørsmålene tok i størst grad form som temaer og begreper, noe som informantene har plukket opp. Dette har vist seg ved at informantene i mange tilfeller tok over midt i mine setninger, samt utbroderte tematikken med utgangspunkt i disse.

2.7 Behandling av intervjuene

Jeg har brukt opptager under intervjuene. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at alle samtaletemaene og meningsinnholdet i disse kunne transkriberes senere. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale 2006:105). Jeg har så langt det er mulig ønsket å bevare innholdet i samtalene med de meningene informantene selv vektla. Derfor har jeg også støtt på noen utfordringer under transkripsjonene, da det naturligvis er forskjeller mellom muntlig tale og skriftlig tekst. En sentral problemstilling i prosessen har vært i hvilken grad det er hensiktsmessig å utelate tenkepauser. Til tross for at de kan virke forstyrrende i en tekst, har jeg valgt å inkludere dem. Dette da inkludering av tenkepauser beskriver samtalenes forløp bedre enn dersom jeg hadde valgt å utelukke dem. I tillegg har jeg i en viss grad rettet på setningsoppbygginger. Dette har jeg gjort da jeg ønsket å presentere informantenes meninger på en mer presis måte, noe som ikke nødvendigvis er mulig gjennom en ordrett transkripsjon av muntlig språk. Samtidig har jeg vært påpasselig med å ikke endre meningsinnholdet ved disse tilfellene.

Ved ett tilfelle snakket informanten en dialekt som lå ganske fjernt fra standard østnorsk. Jeg hadde i liten grad erfaringer med og innsikt i dialekten fra tidligere, noe som innebar at en transkripsjon av den ville blitt problematisk. Som Repstad skriver, «er det vanskelig å yte en dialekt rettferdighet i skriftlig form. For det andre kan det bli noe etnosentrisk og nedlatende over å gjengi sitatene på dialekt» (1998:118). Følgelig tok jeg kontakt med informanten dette gjaldt og spurte om tillatelse til å transkribere intervjuet på bokmål. Med utgangspunkt i informantens positive respons til dette, har jeg også transkribert dette intervjuet til bokmål.

Som Even Ruud har fremholdt, er kvalitativ metode nært beslektet med hermeneutikk (Ruud 1995:141). Repstad utdyper dette: «En hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess. Den innebærer at vi leser allmenne trekk og sammenhenger inn i de konkrete observasjoner vi gjør» (Repstad 1998:101). Derfor innebærer mitt metodevalg at jeg fortolker intervjuene, opptakene og den transkriberte teksten, og at jeg veksler mellom å forstå helhet og deler (ibid.:102). Dette kan beskrives som å forholde seg til helheten gjennom å lese og danne seg en oversikt over denne, for senere å gå nærmere inn på de enkelte temaene, samt å «utkrystallisere» meninger og betydninger i dem. Dermed blir det mulig å vende tilbake med

det Kvale har definert som «en mer reflektert helhetstolkning» (Kvale i loc.cit.).

Ifølge Ruud foregår analysearbeid kontinuerlig under innsamling av data (1995:146). Gjennom analysearbeidet av tekstene har jeg plassert temaer i kategorier. Dette har jeg gjort ved å strukturere sammen de sitatene fra intervjuene som angår de samme temaene. Jeg har tolket hvilke sitater som angår lignende og forskjellige aspekter og delområder ved undervisningen til informantene. Jeg har følgelig strukturert sitatene etter hvilke temaer de angår. Samtidig vil nødvendigvis de samme sitatene kunne angå forskjellige aspekter ved instrumentalundervisning. Jeg kommer derfor til å bruke noen av de samme sitatene forskjellige steder i oppgaven.

Et sentralt spørsmål har vært hvorvidt jeg som lærer bør fordype meg i temaet gjennom intervjuer, noe som forutsetter at jeg intervjuer kollegaer. Ifølge Repstad kan dette resultere i at en forsker mister nødvendig akademisk distansering fra feltet det forskes i og på (1998:30). Jeg har så langt det har latt seg gjøre holdt samtalene så åpne som mulig. Dette har vist seg å være vellykket gjennom tilgang til ny informasjon som jeg ikke tidligere hadde. Samtidig er mitt inntrykk av intervjuene at jeg tross min historie som lærer ikke har latt mine erfaringer fra og syn på undervisning, styre intervjuene i vesentlig grad. Dermed har jeg tatt hensyn til denne problemstillingen underveis i prosessen gjennom å distansere meg så langt det er mulig fra rollen som lærer.

2.8 Etiske overveielser

I forbindelse med gjennomføring av hvert enkelt intervju ga samtlige informanter sitt samtykke til både å la seg intervjuer, samt tillatelse til å bruke opptak fra intervjuet i arbeidet med denne oppgaven. Siden informantene jobber og har jobbet som lærere, har anonymisering vært et viktig aspekt å ta hensyn til, ikke minst fordi elever aldri skulle nevnes, verken direkte ved navn eller indirekte ved at de kunne knyttes til lærerens navn. Dette informerte jeg informantene om, og jeg har anonymisert alle navn som nevnes i intervjuene. Jeg refererer derfor til elever som [eleven] eller lignende.

Jeg har også fått tilbakemelding fra flertallet av informantene om at de ønsker å være anonyme i denne oppgaven. For i størst mulig grad å kunne behandle informantene som

jevnbyrdige datakilder for oppgaven, har jeg valgt å anonymisere alle. En konsekvens av dette er at de konkrete arbeidsplassene der informantene har sitt virke, også har måttet anonymiseres. Dette fordi det ellers ville kunne være mulig å finne ut av hvem de enkelte er. Jeg har følgelig kalt informantene Informant 1, Informant 2 etc. Nummereringen er tilfeldig.

2.9 Presentasjon av informantene

Informant 1 er trombonist, lærer i korps og underviser messingelever. Informanten arbeider også som musiker, har sin bakgrunn fra korps, og senere jazzmiljø, og er utdannet som musiker i utlandet. Alderen på elever strekker seg fra nybegynnere i korps til elever i videregående skole. De konkrete beskrivelsene av elever i undervisningen omhandler barn og ungdom.

Informant 2 er trombonist og underviser messingelever i kulturskole og korps. Informanten har bakgrunn fra klassisk musikk som utøver, samt gjennom sin utdanning som instrumentalpedagog i Norge. Nesten alle elevene Informant 2 nevnte i intervjuet, spilte i skolekorps, men de fikk undervisning gjennom kulturskolen. Alle konkrete beskrivelser av elever i undervisningen omhandler barn.

Informant 3 er fløytist og underviser fløyteelever i kulturskole. Informanten har ifølge seg selv fått opplæring gjennom korps i tillegg til å være utdannet i Norge. Alder på elevene ble ikke spesifisert. Like fullt tyder lærerarbeidet i kulturskole på at informantens elever er både barn og ungdom. Alle konkrete beskrivelser av undervisningen omhandler barn.

Informant 4 er gitarist og tidligere lærer gjennom privat praksis der informanten i hovedsak underviste gitarelever, men også hadde noen basselever. De fleste elevene var i

ungdomsskolealder, noe informantens beskrivelser også omhandler. Denne informanten skiller seg fra de øvrige ved at vedkommende ikke er lærer for blåserinstrumentalister.

3 Gehør i instrumentalundervisning

Med dette kapittelet skal jeg presentere informantenes beskrivelser av egne undervisningshverdager. Undervisningen deres består naturligvis av mer enn gehørundervisning. Derfor vil det heller ikke være hensiktsmessig å skille gehørundervisningen fra konteksten den foregår i, da dette vil skape skiller som ikke nødvendigvis eksisterer. Presentasjonene vil dermed inkludere mer enn kun gehøraspekter. Jeg vil i kapittelet presentere det mest sentrale fra dataene jeg har samlet inn gjennom intervjuene med informantene. Disse dataene beskriver en mangefasettert undervisningshverdag.

Hensikten min med kapittelet er å gi et best mulig bilde av undervisningen til informantene slik jeg har oppfattet, lest og tolket den. Presentasjonen vil først fokuseres rundt informantenes undervisning på et generelt plan som tar for seg hvem og hvor informantene underviser. Videre går jeg inn på mer spesifikke aspekter ved undervisning og gehør som informantene trakk inn under intervjuene, samt deres tanker rundt disse aspektene. Gehørseminarer presenteres separat i 3.4, og deretter lek og improvisasjon i forbindelse med gehørspill. Informantene trakk inn rammer og føringer som påvirker undervisningen deres, og kan påvirke undervisning for øvrig. Deres beskrivelser og syn på dette presenteres i 3.6. Jeg legger mest vekt på intervjuene med Informant 1, 2 og 3 da Informant 4 ikke er blåseinstrumentallærer, men tidligere gitarlærer. Undervisningen til Informant 4 presenteres derfor først i 3.7.

Jeg har valgt å ikke skille ut elevmotivasjon som en egen del i dette kapittelet da jeg ønsker å la informantenes stemmer komme fram på en mer helhetlig måte, med de meningene informantene selv la i sine beskrivelser. Motivasjon vil berøres uansett, da det er et tema som inngår i informantenes beskrivelser av undervisningen.

3.1 Hvor informantene underviser

I intervjuene har et av punktene jeg har innledet med, vært hva slags elever informantene underviser. Som Informant 2 påpeker:

Vi har stort sett bare korpselever. Nå snakker jeg vi som [lærerne som arbeider med] blåseropplæringen i kulturskoler. [Den] er stort sett [for] korpselever. Vår jobb er å betjene eller hjelpe korpsene, og da blir en del av det å lære barna noter.

Den andre av informantene som også arbeider i kulturskole, Informant 3, fortalte at korpselevne utgjør «halvparten av elevene mine [...], men de får akkurat den samme opplæringa i begynnelsen som de som ikke er i korps». Like fullt påpeker informanten at korpsets krav spiller inn på undervisningen: «Etter hvert så er jeg nødt til å ta hensyn til korpsets ønsker, da. Når de er på aspirantnivå, da kan jeg gjøre hva jeg vil, for da er alt stort sett bare lek og skuespill i korpset». Dette endrer seg noe når elevene «kommer over i rekrutt- og juniorkorps». Da spiller andre hensyn inn. «Og sånn er det jo, at korpset kjøper tjenester her, så vi må følge de».

Det framgår av intervjuet at også Informant 1 jobber i korps. Alle eksemplene Informant 1 beskriver fra sin egen undervisning, omhandler elever i korps. Informant har også et inntrykk av at korpsene er under endring: «Det skjer mye mer rundt, hvert fall i korpsene, enn det har gjort tidligere. Men det er klart, dette er jo bare i forhold til korps da. Jeg vet ikke hvordan de gjør det i symfoniorkestre».

Siden Informant 1, 2 og 3 i stor grad har elevene sine i korps, er det nærliggende å anta at innholdet i korpsundervisningen også kan få en betydning for enkeltundervisningen, for eksempel i form av føringer for og målet med den, innholdet i den, samt valg av metode. Således vil den undervisningen jeg beskriver i oppgaven, i stor grad være rettet mot korps, selv om dette ikke gjelder alle.

3.1.1 Korps

«Korps er notebasert» (Informant 2).

Blix påpeker, ikke ulikt Informant 1, at det har foregått en utvikling mot en mer musikkvennlig pedagogikk de siste tretti årene. I noteopplæringen i Norge har fokuset i notelesingen beveget seg i retning av mer fokus på enkle melodier enn enkelttoner. En lignende utvikling har også skjedd når det gjelder rytmelesing, der fokuset i undervisningen har flyttet seg fra rytmesymboler enkeltvis til mer vektlegging av rytmiske strukturer. Likevel har Blix observert «at mange elever har et nokså matematisk og mekanisk forhold til notelesing» (2010:61).

Dette kan tolkes til å bety at representasjon av musikk gjennom noter som forutsetning for spill, ikke nødvendigvis vil slå ut i mer eller mindre større musikalske framføringer. Samtidig kan det tyde på at det i opplæring til utøvelse av musikk også kan føre til problemer når det ikke kobles mellom det en spiller og det en hører. Det kan igjen komme av et dominerende fokus på rett grep, finger og lignende heller enn på det som klinger. Jeg skal komme tilbake til dette senere i oppgaven.

Til tross for at korps i stor grad er notebasert, trekker Informant 1 inn et eksempel fra korpspraksis der endring også kan involvere noe annet:

Du ser jo sånn på nå for eksempel i [et korps]. [Dirigenten] jobber en del med gehør. [...] Jeg husker jeg var med på seminarer der, det var vel en stund siden det nå kanskje, men i forbindelse med marsjsesong og sånn så har vi hvert fall øvd inn noen til det da. Og da var det litt sånne mere jazza og funky låter som gikk på øret, jeg tror det var «Watermelon Man». Ja, om det ikke var den, så var det hvert fall «Cantaloupe Island» og sånne ting. Som de tok på øret da.

På den ene siden er korps notebasert ved Informant 2. På den andre siden beskriver Informant 1 at korpshverdagen også kan inneholde gehørspill av «jazza og funky låter». Dette gir et inntrykk av at korps kan inneholde både note- og gehørspill. Samtidig beskriver også Informantene to sider av samme sak, da begge informantene omtaler musiseringen i korps. Til tross for dette, så tyder disse beskrivelsene på at korps kan være et tvetydig samlebegrep.

Ifølge Norges Musikkorps Forbund sine hjemmesider har organisasjonen et medlemstall på 1.049 skolekorps og drillkorps. Aldersomfanget på barn og ungdom som spiller i skolekorps spenner seg fra ca. åtte til atten år. 36.986 av medlemmene er under 26 år. Til tross for at det er vanskelig å finne eksakte tall på hvordan dette fordeler seg i forskjellige aldersgrupper, blir det klart at instrumentalundervisningen i Norge gjennom korps og kulturskole er omfattende. Dette betyr også at antallet barn og ungdom som får instrumentalundervisning utenom gehørtrening gjennom hørelærefaget er stort. Disse får da eller har fått instrumentalopplæring gjennom korps eller kulturskole, noe som gjør innblikk i undervisningspraksisene både interessant og viktig.

Det er ikke nødvendigvis en enkelt sak å beskrive læreplaner for korps, da ulike korps som en frivillig aktivitet har ulike planer for sin praksis. Som jeg nevnte i innledningen, har jeg selv erfaring som lærer i forskjellige korps. Informantenes utsagn om føringer og ønsker fra

korpsene med henhold til innhold for undervisningen, er også noe jeg kjenner igjen fra egen praksis.

I heftet *Med på notene: Metodikk for instrumentalundervisning* poengterer Rasmussen et skille mellom lærere med og uten musikkfaglig utdanning, idet korps i stor grad benytter «egne medlemmer eller andre uten musikkfaglig utdanning i opplæringen av nye musikanter. [...] [H]eftet er skrevet nettopp for disse korpsinstruktørene» (1987:4), og består av forslag til hvordan instrumentalundervisning kan planlegges og gjennomføres. Det er først og fremst lærerens oppgave å utvikle elevenes musikalske ferdigheter, og blant disse nevnes gehøret, instrumentferdigheter i tillegg til note- og teorikunnskaper (ibid.:8).

Til tross for at dette heftet også ble utgitt i 1987, så er det rimelig å anta at korps fortsatt i betydelig grad benytter seg av korpsmusikanter uten musikkpedagogisk utdanning. Riktignok har Informant 1, 2 og 3 alle musikkutdannelse, og det har vært vanskelig å finne tall som kan bekrefte eller avkrefte hvorvidt antallet korpsinstruktører uten musikkpedagogisk utdanning er høyt eller lavt. Jeg velger derfor å tolke korpsinstruktører som lærere som arbeider med og i korps, noe som igjen inkluderer både lærere med og uten formell musikkfaglig utdanning.

Korpsspill har også sine begrensninger. Et eksempel på dette kommer fram gjennom Informant 3 som også underviser i samspill med en annen tilnærmingstype: «De er jo med i samspillet den partallsuka hvor de får spilt andre ting. Da putter man jo inn litt sånn andre ting som de ikke får på korpset da». Det er med andre ord ikke alle elevene får i korpset, men noe som også mangler. Dette kan antas å gjelde mye av undervisning som skjer og ikke nødvendigvis undervisning forbeholdt instrumentalelever. Det er mye som kan gjøres og mye som dermed ikke vil være mulig å rekke over. Jeg skal komme tilbake til hva en annen tilnærmingstype til samspill kan være, gjennom Informant 3 senere.

3.2 Informantenes undervisning på gehør

Jeg spurte informantene om å gi konkrete eksempler på hvordan deres egen praksis omfatter gehør. De ga en lang rekke gode eksempler, jeg gjengir noen av dem her.

3.2.1 Gehør, teori og elevers repertoarønsker

Hos Informant 2 er gehørspill noe som kommer inn når elevene har kommet seg litt videre fra helt nybegynnerstadiet. «Etter en liten stund [...] så prøver jeg å lære de intervaller, [...] hva en treklang er og høre forskjell på dur og moll». Denne undervisningen foregår uten noter. «Man kan jo få de på noter. Jeg liker å gjøre det uten fordi det er så enkle ting». Det er altså et poeng i undervisningen at elevene har nådd et visst nivå før denne læringen tar til. Samtidig tolker jeg ut i fra dette sitatet at det å bruke gehøret kan fungere som innfallsport til vanskeligere ting. Dette kan for eksempel vise seg dersom en sang som for relativt ferske elever inneholder nye og kompliserte rytmer. Informant 2 nevner De tre små fisk som eksempel på en slik sang:

Den skal de lære uten noter. Hvis du skal skrive den ned på noter, så blir det kompliserte rytmer. Og da er det mye lettere å bare: «Vi spiller den som vi synger den.» Så den er en slager. De fleste har hørt den. De fleste kan synge den og har vært igjennom den på skolen og det gjør det mye lettere, med sanger de har hørt fra før.

Informant 2 beskriver senere et lignende fokus i forbindelse med tilnærming til intervaller. Elevene «skal ha hørt om intervallene og høre litt forskjell på dem». Igjen vektlegges erfaringene av det «hørte» først. Notene og teorien kommer inn senere. Men, som Informant 2 påpeker, så vinkles dette senere inn mot det elevene spiller i korpsset. Da relateres intervallene til «noteverdenen også, på for eksempel korpsnoter de skal spille». Dette er viktig for å unngå at det «bare blir abstrakt for dem». Det må bli gjort «konkret for dem, da, [og] at det blir en nytteverdi». Informant 2 bruker de musikkteoretiske navnene på intervallene og relaterer dem til avstander elevene kan se i notebildet.

Rasmussen har et lignende fokus, men i forbindelse med noteverdier. På spørsmål rundt hvordan noteverdiene skal betegnes overfor elever, så presiserer hun at eleven «like godt [kan] lære det riktig med en gang» (1987:36). Barn i førskolealder har ikke «evnen til å tenke abstrakt», noe som imøtekommes ved bruk av andre betegnelser på noteverdier i dette tilfellet (loc.cit.). Det er dermed ikke noe poeng å gjøre noe mer ut av det enn som så. Dette samsvarer også med Informant 2 sin undervisning, der intervaller er forbeholdt de elevene som er litt mer viderekomne. Informant 2 fremholder dette som et ledd i å sette gehør og teori i sammenheng. Som Informanten selv sier, så er «det [...] der teorien flytter seg. Man snakker om det på sånn grunnleggende gehørnivå og så flytter jeg det inn i notene». Dette henger igjen sammen med at korpsspill er et mål i undervisningen. I motsetning til hva Informant 2

forteller, så blir gehørspill vektlagt tidlig i undervisningsløpet i timene til Informant 1 og Informant 3. Dette kommer inn allerede i første time hos Informant 1. Når eleven har funnet en naturlig tone for seg, «kommer den første gehørvarianten inn og det er rytmisk herming. Det bruker jeg en del, på de yngste elevene i hvert fall». Til tross for at fokuset i undervisningen da er på herming av rytme, så skjer dette også samtidig med etableringen av nevnte tone. Denne hermingen gjør Informant 1 på følgende måte:

Hvis vi har en puls gående [...] og de klarer å komme inn på eneren etter at jeg er ferdig, og dette går, så er det en groove. Og hvis jeg er litt flink med de rytmene jeg lager sånn at de gir litt mening, så høres dette ut som en kul groove og da kommer de inn i det. Da får de den følelsen av at de er inne i et eller annet musikalsk. Og da er gehøret i gang. [...] Jeg tror at det er viktig å begynne der, begynne et sted. Man kunne godt begynt og prøvd å finne «den tonen der», men det er mye mer avansert. Da må de forholde seg til et instrument og noe nytt, mye mer enn ting de er vant til. For de barna som vokser opp nå de er jo vant til å høre musikk. De er vant til å prate. De er sikkert vant til å danse til og med. Og hvis de er vant til å danse, så har de jo rytmikk.

Jeg skal ikke gå videre inn på hvorvidt barn som kan danse, har rytmikk eller ikke, men det viktige å merke seg i denne sammenhengen er at Informant 1 søker å få inn et eller annet musikalsk fra første time, noe som inkluderer samspill med eleven. Meningen bak rytmene kan innebære så mangt, men gjennom å ha fokus på en tone først og deretter å repetere den på de rytmene Informant 1 spiller, kan resultatet også bli at eleven blir mer kjent med instrumentet gjennom å praktisere det i noe «musikalsk». I tillegg får elevene anledning til å bruke gehøret fra starten av gjennom å aktivt lytte samt gjenskape det hørte. Som Øye skriver, så gir gjerne «aktiv lytting [...] opplevelser og erfaringer som virker klargjørende i forhold til den musikken man har lyttet til» (2010:183).

Som Informant 3 sier, kan «grunnen til at mange har lyst til å spille et instrument være at de har en eller annen referanse til en eller annen [melodi]. Og så kommer de og vil spille fløyte og der er [...] den eneste tanken de har, det er at det er den melodien». Dermed er det ikke ifølge Informant 3 hensiktsmessig å begynne med et pedagogisk opplegg først. Ved å gjøre det vil risikoen for å drepe interessen være stor gjennom å ta fokuset bort fra den opprinnelige melodien som var opphavet til motivasjonen for å spille et instrument i utgangspunktet. «Så da må det tilrettelegges sånn at de kan være med på å spille [den melodien]». Dette viser seg også gjennom Informant 3 sin beskrivelse av hvordan vedkommende strukturerer undervisningen for sine fløyteelever ved å veksle mellom individuelle spilletimer annenhver uke og sammensatte ensembler de andre ukene. Slik er undervisningen lagt opp gjennom hele året.

I de første individuelle spillemøtene hos Informant 3 foregår undervisningen på gehør ved at vedkommende spiller for eleven, som deretter hermer det, for eksempel en rytme informanten har spilt på tonen *f*. Notene kommer først senere: «De har ikke mulighet til å lese det her. De skjønner det ikke. Det er ikke vits heller, men [de] spiller det. Når de da kommer til den rytmen notert, så har de jo allerede øvd inn rytmen etter øret, ikke sant». Dette er også fremgangsmåten videre. Først senere får elevene se det de har spilt som noter. Undervisningen legges dermed opp slik at elevene får mulighet til å danne seg et førsteinntrykk av spilling gjennom lytting og herming.

Informant 3 viser også et eksempel på undervisningsmateriale som brukes i undervisningen:

Den er jo rytmisk notert ned med fjerdedeler og halvnoder. Så skal de ha med seg alt det der. Noen greier det, det er ikke dermed sagt at det ikke kan brukes. Men for noen blir det kanskje litt for mye informasjon med en eneste gang. Og da, med å ta bort alt det der og bare høre etter hva du spiller og når de har lært det veldig godt på øret, så kan du gå tilbake: «Det var det her du spilte. Sånn ser notebildet ut».

I samspillene er elevene delt inn i «de samme kategoriene som i korps. Det er jo junior, rekrutt og aspirant. Så de som begynte på fløyte i fjor høst, de er og inne i et organisert samspill».

Informanten nevner sangen «Royals» av artisten Lorde som et eksempel på undervisningsmateriale som brukes i samspill og læres på gehør. Akkurat denne sangen ble brukt etter elevenes egen forespørsel. «Så kom vi så langt at den ble litt mer vanskelig å få til da. Men vi kom nå så langt at vi kunne, ja etter en times tid selvfølgelig, litt inn av refrenget. Og da er de fornøyd». Det er ikke nødvendigvis slik at alle elevene finner en tilnærmingssåte som denne komfortabel. «Det er jo noen som synes at det er veldig fremmed å lære ting utenat og de får slippe, de får bruke andre hjelpemidler». Likevel viser det seg at også en del av de elevene som i utgangspunktet ikke vil, også blir med. «[Da] blir litt sånn at når alle gjør det, så må de henge seg med. Det har fungert bra» (Informant 3). Dette er et eksempel på hvordan det å bruke elevens egne ønsker i instrumentalundervisning og samspill også kan fungere.

På den annen side advarer Fostås: «Ambisiøse repertoarønsker kan bryte ned mer enn de bygger opp, både når det gjelder instrumentalteknikk, selvtillit og motivasjon» (Fostås 2002:209). Dette er naturligvis ikke ønskelig verken for elev eller lærer. Fostås skriver videre at det kan være lærerikt å arbeide med å finne igjen motivasjonen etter slike tilbakeslag, men samtidig er det mer hensiktsmessig i slike situasjoner å «styre unna dem så godt det lar seg

gjøre, for å unngå at elevens 'motivasjonsreservoar' blir tappet mer enn heldig er» (loc.cit.). Slik problematikk søker imidlertid Informant 3 å finne andre løsninger på gjennom å dele elevene i grupper etter nivå i samspill der de også spiller forskjellige stemmer etter hvilket nivå de er på. Gjennom å la elever kunne spille forenklete stemmer, blir det også mulig å la elever å delta i spill av sanger som i utgangspunktet ligger utenfor deres rekkevidde.

Dette var også noe Informant 3 kom tilbake til flere ganger gjennom intervjuet:

«Alle elevene er så forskjellige. Noen tror det og noen tror det, og noen har lett for å gjøre det og noen har ikke lett for å gjøre det». Dette kan imøtekommes med et fokus på å ikke kun tilpasse undervisningen etter hva læreren ser som elevers behov, men også å ta hensyn til deres ønsker.

Like fullt blir det med dette klart at elever også opplever undervisning gjennom samspill på gehør forskjellig. Som Informant 3 påpeker, så er alle elever forskjellige, noe som også kan få en betydning i form av hvordan elever responderer på en slik samspillsmåte. Dette vil igjen kunne henge sammen med elevenes ferdigheter i gehørspill og hvorvidt disse utvikles eller ikke.

3.2.2 Gehørutvikling

Informant 1 trekker fram viktigheten av å tilpasse undervisningen etter elevene, «for det er veldig store individuelle forskjeller på hvor godt gehør disse elevene har». På spørsmål om hvorvidt elevenes gehørferdigheter utvikles merkbart over tid, svarer Informant 1:

Gehøret utvikler seg veldig. Jeg merker veldig forskjell fra første låta vi begynte på og hvor lang tid det tok å finne fram til ting, til den siste låta. Det er ikke tvil om at innlæringsprosessen er mye mer effektiv og korta ned i tid i de senere tilfeller enn i de tidligere. Så det er helt utvilsomt en god læringskurve på akkurat det altså. Det er helt klart.

Dette sitatet kan ses i lys av gehør som noe som utvikles heller enn som noe som kun «er som det er». Dette samsvarer med det Fostås skriver, når hun deler instrumentallæreres ansvar for produkter gjennom undervisning i to (2002:115). Dette innebærer på den ene siden elevens musikkframførelser som produkt, og eleven selv som utøver av musikk på den andre siden. Det siste går også under begrepet læreprosess der elevens utvikling av ferdigheter, selvtillit, spilleglede, vekstglede og det Fostås kaller «værensglede» står sentralt (ibid.:116). Eksemplet

over kan dermed tyde på at Informant 1 også har dette som fokus i undervisningen. Med andre ord er gehør et produkt, men dette produktet er samtidig også gjenstand for utvikling.

3.2.3 Om intern logikk og å komme «inn i en musikalsk setting»

«Det er jo forskjell på hva man kan lære på øret og hva man kan lese og spille. Derfor så tror jeg det er veldig viktig med det å kunne lese noter, og gehør sier seg jo selv. Det går jo på det musikalske» (Informant 1). Informant 1 påpeker at dette kan få en betydning for valgene instrumentallærere tar:

Når du leser [noter], da blir det veldig akkurat. Og du kan liksom se om det er prikk over den noten og strek over den noten, og ting kan bli veldig nøyaktig og akkurat. Man kan jobbe litt annerledes på presisjonen rundt akkurat den gjengivelsen av komposisjonen, som man ikke får på gehør, føler jeg.

Informant 1 trekker fram etterslag, støt og harmonier som eksempler på noe som kan bli mer presist når det foreligger noter for spillingen av dem. Når man skal lære noe på øret er det derfor viktig at det som skal læres har en intern og helhetlig logikk. Denne logikken vil være en annen enn når det som skal læres foreligger på noter. Som Informant 1 selv sier, «så kan vi godt lære å huske [en melodi] og spille den om igjen og om igjen [...]. Men hvis det bare er på en måte noe som er tilsynelatende vilkårlig da, ut i fra bare den ene stemmen [...], så tror jeg det er veldig vanskelig å huske». For å unngå at det som spilles skal oppleves som vilkårlig, er det viktig å kunne ha et overblikk over helheten. «Så jo mere man har av helheten da, jo mer nært man ligger den helheten som er lett å forstå og høre som en helhet, jo lettere tror jeg det er å huske det utenat». Dermed vil det i en situasjon der kun deler av helheten er tilstede også være vanskeligere å huske delene.

Som et annet eksempel på hvordan deler og helhet henger sammen, trekker Informant 1 en sammenligning til språk. «Vi kan godt huske en setning selv om en setning er bygd opp av en haug med bokstaver. Men fordi at vi forstår helheten, så kan vi gå inn og huske akkurat hvilken bokstav som skal være hvor, ikke sant». Gehørspill i undervisningen kan altså legges til rette på en slik måte at musikken som er undervisningsmateriale, også gir en mening for elevene. I Informant 1 sitt tilfelle betyr dette en logikk basert på fokus på helheten i musikken mer enn delene av den. Å kunne vise hvordan de forskjellige delene henger sammen vil gjøre delene lettere å huske ved at den interne logikken i musikken blir tydelig for eleven, noe som igjen henger sammen med hvorvidt musikken fremkaller meningen eller ikke.

Som Fostås skriver, kan mening få og ha et mangfold av innhold. På den ene siden kan det oppleves som meningsfylt når forskjellige deler former én organisert idé når delene samtidig er lette å oppfatte (2002:52). Denne måten å strukturere mening på, synes også å stemme overens med Informant 1 sin beskrivelse. Videre påpeker Fostås at mening på denne måten også kan sees opp mot et holistisk menneskesyn. Kort fortalt innebærer dette oppfattelsen av mennesket som en helhetlig enhet bestående av mange deler, der mennesket således er mer enn en sum av enkeltdelene (ibid.:140).

På den andre siden kan mening i dette tilfellet dannes når lydene vi lager også har en orden og struktur som tiltaler utøverne av lydene. Dette henger sammen med at det er slik hjernen er innrettet, noe som igjen peker mot mennesket som estetiker av natur (ibid.:53). Disse to eksemplene på mening er nettopp to eksempler på forklaringer av mening bak Informant 1 sine beskrivelser av intern logikk. Det er ikke nødvendigvis en smal sak å finne svar på hva slags mening som fremkalles hos en rekke musikanter i et gehørsamspill. En drøfting av dette ville dermed også blitt relativt omfattende. Jeg skal ikke gå videre med dette her, men i det videre se hvordan Informant 3 vektlegger viktigheten av samspill i sin undervisning, noe som også foregår på gehør.

Informant 3 poengterer at det er viktig å føre elevene inn i en musikalsk setting så tidlig som mulig: «Det er alfa og omega. Hvis man har mulighet til det, selvfølgelig». Dette bør være et tidlig mål i undervisningen, uavhengig av hvilken metodikk som er i bruk. Musikalsk setting er ikke nødvendigvis spesifisert til å gjelde noe bestemt. Det tyder på at det er en musikalsk setting eller omgivelse som er det sentrale, uavhengig av størrelse eller omfanget av den, noe som igjen vil bety samspill med en eller flere andre. Med andre ord er en musikalsk setting et samspill med en eller flere andre der innholdet består av å skape musikk sammen. En form for musikalsk setting kan da bli en elevs samspill med en spillelærer. En annen kan være samspill med andre elever.

Samspill er en type musikalsk setting som Informant 3 trekker fram som sentral i sin undervisning. Den skiller seg fra enetimen som i større grad styres av Informant 3. «Men i samspilldelen da er det litt mer fritt». Dersom elevene i en samspillsituasjon gir uttrykk for at de ønsker å spille rock, så poengterer Informant 3 at det absolutt lar seg gjøre. «Altså, det er jo veldig enkelt å lage et enkelt rockearrangement på to-tre toner. Og [om jeg] spiller litt gitar i tillegg og sånt, så har vi det i gang». Dette ligner på den fremgangsmåten jeg tidligere har

beskrevet hos Informant 1, som søker etter å skape en groove med elever gjennom rytmisk herming på første time med en elev. Begge trekker fram samspillet som noe musikalsk elevene både skaper og deltar i.

Det er ikke dermed sagt at Informant 3 ikke styrer samspillundervisningen. «Stort sett så styrer jeg jo lite grann, det gjør jeg jo. Det høres jo ut som at det er helt... Men de har ønsker». Da er det mulig å lage musikkarrangementer som består av stemmer som muliggjør deltagelse for elever på tvers av ferdigheter og erfaringer på instrumentet. Dette gjør også at det er viktig å holde seg oppdatert, sier Informant 3. «Det er jo nye låter som kommer hvert eneste år. Men har man Finale eller Sibelius så er det jo en smal sak».

At det blir en viss forskjell mellom originalen og det følgende arrangementet av den er ikke til hinder. Som Informant 3 påpeker, er det ikke så farlig at «man ikke helt lykkes med å få det likt som originalen, men at de får smake på det. At det er like viktig å bruke som musikk i undervisninga som all annen musikk, det er viktig for dem».

Samtidig bygger også samspilldelen av undervisningen på enkeltundervisningen: «For da vet jeg jo ut i fra enetimen at 'den eleven der kan ikke spille det', så da får de den enkleste stemmen slik at de kan fungere [i et samspill]. Bare de lykkes med det så er det en suksess altså. Og så kan vi gå litt videre etter hvert» (Informant 3).

Igjen beskrives en framgangsmåte som vektlegger at det er viktig for elevene å erfare sin egen rolle som en del som inngår i en større helhet. Dette er ikke noe som nødvendigvis gjelder eksplisitt for gehørspill som sådan, men i både Informant 1 og 3 sine beskrivelser var dette tilfellet. Like fullt kan dette tyde på at en helhetlig presentasjon av materialet som foreligger i undervisningen, også kan gi et bilde som framstår klarere, mer meningsfullt og håndgripelig for elevene. Dette kan igjen tyde på at bruk av musikk som også elevene deltar i utvelgelsen av, kan bidra til spillemotivasjon.

I lys av dette kan elevenes aktive deltagelse i instrumentalundervisningen tolkes som en måte å knytte undervisningen opp mot elevenes egen verden. Dermed får også musikkundervisningen en plass i omverdenen istedenfor å være en lukket sfære adskilt fra den. Samtidig kan også instrumentallærerens evne og muligheter til å tilrettelegge musikk materialet på en måte som fremmer klarhet, mening og gjør det håndgripelig for

elevene, få en stor betydning for om framgangsmåter som denne og lignende er gjennomførbare.

3.3 Gehør, tekniske øvelser og spilleglede

Av mine informanter er det to som er trombonister og også underviser i trombone. Begge vektlegger god slideteknikk i forbindelse med egen undervisning. Informant 2 utdyper dette: «For på trombone så er det jo veldig viktig å treffe riktig».

Dette kan man ifølge Informant 2 gjøre gjennom å «trene på alle posisjonene i tur og orden. Første - andre, første - tredje, første – fjerde, første – femte posisjon. Første posisjon er jo fast, og så må man finne de andre ut i fra det som i hvert fall er et utgangspunkt, istedenfor å skli rundt. Det er ikke noen ‘hakk’». Videre forteller Informant 2 om at fokuset også inkluderer «øynene med å se at vi har den likt, og så må vi høre for å være sikre». At eleven hører er altså det viktige her: «‘for å være sikre så må vi høre’. [...] Det er høringen som teller, ikke hvordan det ser ut». Informant 1 vektlegger også at det visuelle aspektet ved å arbeide med trombone ikke er til å komme utenom. «Hvis øynene er åpne, så er de med. Det kan vi ikke overse, det tror jeg ikke. Men jeg legger ikke noe mer vekt på det visuelle enn det». Det er med andre ord hvordan det høres ut som bestemmer. Samtidig er det vanskelig å utelukke andre sanser fra spillingen.

3.3.1 «Å havne i rett etasje» (Informant 2)

På spørsmål om elevene synger på timen, svarer Informant 2: «Jeg synger med elever, da synger jeg masse. Og elever blir stort sett med å synge også når jeg ber de». Samtidig kan det være en utfordring å få elever med på sang i undervisningen. Noen er sjenerte og vil ikke synge. Da får de også slippe (Informant 2).

De fleste blir jo med på det da. Og det gjør det lettere etterpå å skjønne tonehøyder og finne ut av hvordan sangen går, selvfølgelig. Noen skjønner ikke når de prøver å spille at det er den sangen de prøver på. Hvis vi spiller Bjelleklang [...], så konsentrerer de seg så mye om å spille etter noter og så mye om å få riktig posisjon og trykke riktig, at de glemmer å bruke øra. Så hvis vi spør hvilken sang de brukte nå, så vet de ikke. Og da er det greit å synge litt (Informant 2).

Som dette sitatet viser, kan altså et fravær av lytting gi et helt annet resultat enn det læreren og eleven forventer. Sang kan være til hjelp gjennom å få elevene til «å havne i rett etasje»,

ifølge Informant 2. Det er flere ting som da spiller inn. Både luftbruk, posisjoner og munnens stilling kan påvirke hvorvidt resultat blir som ønsket. Tilfeller som dette kan peke mot at det å holde orden på mange ting samtidig, også kan flytte fokuset fra det som er resultatet av spillingen. Jeg kommer tilbake til fokus på detaljer kontra det klingende senere i forbindelse med spilleglede.

I første kapittel av oppgaven påpekte jeg at det ikke finnes innebygde toner i treblås- eller messinginstrumenter. Hos messingblåsere kan det i tillegg være en utfordring å treffe tilsiktede naturtoner, da det er mulig å spille en hel rekke av dem på samme grep eller posisjon, noe som blir en større og større utfordring dess høyere opp i naturtonerekken den tilsiktede tonen ligger. Dette er også noe Informant 2 nevner som fokusområde i sin undervisning:

Vi bruker jo fleksibilitetsøvelser som oppvarming også, og da trener vi på å høre lyse og mørke toner. Det kan være en skikkelig hard nøtt, men hvis de bruker ørene sine så skjønner de jo: «Oi, nå er vi litt i mørkeste laget her». Og så ler vi. «Nå plumpa du uti. Kom deg opp ellers så ramler du ned. Så ramler du opp». Og da vi tuller vi med det og. Å ramle opp, er det mulig? På messing, absolutt. Så det er også øvelser jeg gjør som oppvarming. Det er jo basic.

Steenstrup sammenligner hvordan leppene vibrerer hos en messingblåser under spill med hvordan stemmebåndene vibrerer under sang. Hos begge typer utøvere styrer utøveren selv tonehøyden gjennom henholdsvis stemmebåndene og leppenes spenning og inertie (2004:14). Leppene som svingningskilde skiller også messingblåsere fra blant andre treblåsere der sistnevnte «har meget vanskelig ved at ramme en forkert tone, hvis fingerkonfigurationen er korrekt» (ibid.:15). Dette kan igjen tyde på at messinglærere med fordel kan benytte sang i undervisningen. Like fullt kan dette by på andre utfordringer, for eksempel som Informant 2 beskrev, sjenerthet hos elevene.

Nettopp gjennom å ha et kjennskap til sangene fra før blir de også lettere å forholde seg til. Derfor påpeker også Informant 2 at å ha sunget sanger på forhånd, og dermed lært den litt på øret, gjør det lettere å finne fram.

3.3.2 Spilleglede

Informant 1 poengterer at et sterkt fokus på tekniske utfordringer hos elever kan slå tilbake på spilleleden. Informanten lager således et skille der dette i større grad er viktig når målet er å utdanne yrkesmusikere. Da «må du på en måte være streng metodisk».

Jeg har flere elever som jeg ser har munnstilling som ikke er ideell. Jeg prøver alltid å fikse litt på den, [...] men hvis jeg hører at det forandrer teknikken og er så vanskelig for dem at det låter helt dritt da, [...] så skal det mye til for at jeg står på det og fortsetter med og prøver og rette opp i det. Som regel så gir jeg meg på det da. For det som ofte skjer da, hvis man begynner og trumfe på sånne ting, er jo at de ikke er klar for å ta en sånn stor teknisk omveltning. Og så ødelegger det alt som finnes av spilleglede, og så slutter de. Og da har du jo tapt, i en korpsituasjon. Det er jo det verste som kan skje. Det er jo ingenting som er verre for musikk lærere enn at folk slutter å spille. [...] Da er det i hvert fall bedre at de lærer noe, selv om de har en feil munnstilling og teknikken ikke er helt på topp. Og hvis de da allikevel kan lære litt og i tillegg har de morsomt, det vil si lystbetont læring selv om den læringen er liten, så er det mer enn ingenting (Informant 1).

Det kan dermed virke som at Informant 2 i større grad enn Informant 1 vektlegger at elevene hører og finner riktige posisjoner. Like fullt kan dette vise hvordan Informant 1 lar «korrekt» teknikk fare dersom det går utover spilleleden. På denne måten vil individuelle forskjeller hos elevene også kunne spille inn. Samtidig skiller også Informant 1 mellom barn og de som skal bli musikere.

Noe lignende påpeker også informant 2: «Det er høringen som teller, ikke hvordan der ser ut». Dette ligner på perspektivet til Steenstrup, som jeg beskrev i første kapittel. Det kan tolkes som at det ikke nødvendigvis er hvordan spillingen ser ut, men hvordan det høres ut som er viktig. Et slikt syn vil naturligvis også påvirke undervisningen.

«Ikke-ideell» teknikk kan til og med bidra til å gi andre uforutsette resultater:

En sånn variant kan for eksempel være med og lage et personlig uttrykk, kanskje nettopp fordi at man har en litt annen munnstilling eller man flytter sliden med en litt spesiell teknikk eller et eller annet. Så kanskje det nettopp er sånne små ting som er med på å gi det personlige preget (Informant 1).

En av ulempene med å undervise innenfor veldig fastsatte rammer der teknikken skal være lik hos alle, er at alle til slutt «låter kliss likt. Det er problemet» (Informant 1).

Informant 3 sier i forbindelse med egen undervisning at små barn «har et naturlig forhold til det å skape en lyd, for alt går så naturlig i forhold til en voksen hvor du da har et liv bak og du må begynne å rette på. Men barn gjør det stort sett ganske naturlig. Tonen er så som så, selvfølgelig, men de spiller med den tonen de har og vi synger med den stemmen vi har, og

det kan bedre seg hele tiden, etter hvert. Men først få i gang spillegleden hos dem». Informant 3 vektlegger spillegleden som det sentrale, etter at elevene har oppnådd lyd i instrumentet. Dette gjelder allerede fra den første spilletimen.

På den ene siden kan et for strengt teknisk fokus ødelegge spillegleden. Samtidig kan «ukorrekt» instrumentteknikk være med på å gi et individuelt preg. Informant 3 trekker fram spillegleden som noe å strebe etter. Dette kan tyde på at det i begge informantenes tilfeller skjer en avveining rundt hvorvidt det ene kommer i veien for det andre. Følgelig fremholder et for sterkt fokus på underordnede mål som et av fem potensielle hindre for ekspressivt spill (2002:57). I et slikt tilfelle vil det overordnede målet være å utvikle ekspressivt spill hos eleven, noe som naturligvis også kan være et sentralt mål i instrumentalundervisningen.

Dersom eleven får et inntrykk av at instrumentalteknikk, lytteferdigheter, kunnskap og notelesning er viktigere enn ekspressivt spill, kan konsekvensen bli at elevens musikalsk-ekspressive kapasiteter havner i bakgrunnen (loc.cit.). Dermed får heller ikke eleven anledning til å utvikle slike ferdigheter gjennom instrumentalundervisningen. Både et for sterkt fokus på delmål og undervisningsmaterialet som er tilgjengelig kan få dette som konsekvens. Dette er også en trend i mange instrumentalskoler gjennom valg av undervisningsmusikk (loc.cit.).

Spilleglede og ekspressivt spill er ikke nødvendigvis synonyme, men behøver nødvendigvis heller ikke stå i et motsetningsforhold. Poenget som kommer fram i gjennom undervisningseksemplene her, er å sette spillegleden som hovedmål i instrumentalundervisningen.

3.4 Gehørseminar: «Du får hovedretten, men ikke desserten» (Informant 3)

I innledningen til oppgaven skrev jeg hvordan jeg selv har erfaringer med gehørseminarer ledet av gruppen The Brazz Brothers. Jeg har også redegjort litt for hvordan denne gruppen arbeider i kapittel to. Dette er selvfølgelig noe som ikke faller innenfor gehørspill i enkeltundervisning. Når jeg likevel har valgt å inkludere dette her, kommer det av at to av informantene snakket om gehørseminarer i intervjuet. Erfaringene og tankene de gjør seg

rundt dette er også veldig relevante for enkeltundervisningen. Jeg skal derfor presentere noen av disse her.

Informant 2 nevner en gruppe musikere som holder gehørseminarer med korpselever. «De har et seminar [...] hvor det er to dager, helt uten noter. Da samler man musikanter, da kan de melde seg på og være med, [...] hvor de spiller flere sanger uten noter». I tillegg til elevene, er også instruktørene aktivt med under disse seminarene. «Da hjelper vi litt til med det. Da er vi der og spiller uten noter sammen med de, som støtte så de har noe å lene seg litt på da. Det skal skje fort. De gjør så godt de kan og så kan de se litt på meg da. Eller, den voksne læreren som er der». Det er med andre ord ikke bare elevene som deltar på seminarene, men også lærerne deres. Fellesdeltagelsen kan også være en faktor som bidrar til trygghet for elevene selv.

Informant 2 beskriver senere at elevene opplever gehørseminarene forskjellig. Dette kommer fram gjennom Informant 2 sin observasjon av to av sine elever:

I starten var den ene eleven litt engstelig og redd, før [eleven] fikk overblikk over låtene og hadde litt mer kontroll på dem. [...] Den andre eleven min var sånn: «Ja. Det er ikke alt jeg får til, men jeg spiller i vei». Men [eleven] som var litt redd i starten, kom sterkt tilbake på slutten. [...] Når [eleven] ble varm i trøya dag to så var det kjempefint. [...] Men i hvert fall så var [eleven] der dag to, og da bare: «Yes, dette ordna seg». Og [eleven] var lykkelig. Og så fikk [eleven] improvisere og finne på og leke litte grann underveis i en låt, og da kom det sånn lykkesmil etterpå, for det syntes [eleven] var gøy. Så det ble en god opplevelse for [eleven].

Slike gode opplevelser synes også å kunne ha en effekt på lærerne. Som Informant 2 sier, så «er [det] en liten inspirasjon til å drive med gehørspill da. Da ser vi at det er mulig å få det til». Dette er kun ett eksempel på hvordan både elever og lærere kan hente motivasjon fra enkelthendelser, som også er en forutsetning for seminarer, eller øvingskurs, som dette. Like fullt kan det tyde på at seminaret var vellykket gjennom inspirasjonen det har skapt.

Informant 3 påpeker at gehørseminarer er positive tiltak som fremmer motivasjon, «men det må inn i hverdagen. [...] Det er veldig viktig å dra med seg lærerne». Informant 3 utdyper videre:

Det som er så synd, det er jo at når du da har et korps og du setter et korps i fyr og flamme en helg med sånne greier som det der, så kommer hverdagen igjen. Da er det borte og så er du tilbake igjen til akkurat det samme. Så da var kanskje de pengene egentlig litt bortkasta, hvis man ikke har noen kontinuitet i det.

Som tidligere nevnt, vektlegger Informant 2 viktigheten av å gjøre gehørspill konkret gjennom også å bringe det inn i noteverden. På denne måten får gehørspill også en nytteverdi. Det viser seg at det samme resonnementet også har en overføringsverdi gjennom å gjelde gehørseminarer og korpshverdagen. Dette sikter også Informant 2 til gjennom å påpeke at gehørseminaret ga inspirasjon gjennom å vise at det er mulig å få til gehørspill. Nytteverdien ligger da nettopp i, som Informant 3 påpekte, at det får en virkning i form av å komme inn i hverdagen. Læreren er med.

3.5 Lek, improvisasjon og «prøv litt»

Som jeg tidligere har nevnt, så beskriver Informant 3 hvordan elever som er på aspirantnivå i korpset også gir andre forutsetninger for undervisningen. Lek står sentralt i dette. Flere av informantene nevnte også lek med elever i sin undervisning, dog på litt forskjellig vis. Forholdet mellom lek og læring kom også opp som et tema i intervjuet med Informant 3. Det er absolutt mulig å lære gjennom lek:

Jo mer lek du har, jo mer interessant er det vel for barn, tror jeg. Jo mer alvorlig timen er og mer teoretisk korrekt, jo mer slukner ilden hos ungene, tror jeg. Men, unger er jo et beinhardt materiale. De tåler ganske mye. De omstiller seg ganske mye, så de er med hele veien (Informant 3).

Lek kommer også inn tidlig i undervisningen. Dette demonstrerer Informant 3 gjennom ved å spille på munnstykket i intervjuet. Informanten bøyer tonen på munnstykket, det vil si i form av glissandi. Dette kan også beskrives som «bending», eller «bøying av toner». En beskrivelse i ord vil også nødvendigvis være mangelfull i form av å være noe annet enn musikk. Jeg velger like fullt å gjøre denne beskrivelsen, da den er et veldig godt eksempel på hvordan Informant 3 både gjør det lett tilnærmelig å lage lyd på første spilletime, og samtidig har en lekende tilnærming til dette.

Og det igjen: Jo mer aktivt du bruker fingrene [i forbindelse med munnstykkespill], jo annen motstand får du hele tiden i blåsinga i munnstykket. Så det er egentlig en ganske morsom måte å få i gang fokuset på luftstrålen og ambisen [embouchure] og alt sånt, uten at de selv vet at de gjør det (Informant 3).

Fostås beskriver hvordan forholdet mellom arbeid og lek kan være vanskelig å få klarhet i grunnet en rekke forskjellige definisjoner og betydninger, noe som også gjør forholdet motsetningsfylt. To eksempler på dette kan være arbeid som alvor i motsetning til lek (Fostås 2002:182). Gjennom Informant 3 tolker jeg like fullt lek som noe som også kan være et motivasjonsmiddel. Dette gjennom å gjøre fløytespill lettere tilnærmelig. Læreren spiller

toner som kan synes å være litt rare, og ikke nødvendigvis hva elevene selv forventer i forbindelse med fløytespill, men spillingen er like fullt i gang.

Samtidig er ikke lek nødvendigvis lett (loc.cit.). Det er tross alt mye som inngår i det å spille et instrument. Uansett hvordan man i instrumentalundervisningen vektlegger de forskjellige definisjonene av lek og hvilke lekeformer man velger, «må de ikke stikke kjepper i hjulene for gode læreprosesser hos elevene» (ibid.:183).

Eksemplet over viser også hvordan herming kan foregå i form av lek. Lek går da på å skape rare toner, toner som kan være morsomme. Fremgangsmåten blir da lek, som Informant 3 påpeker uten at elevene selv vet hva de egentlig gjør, men målet er læringen som resultat av leken. Informant 3 beskriver dette slik:

Må bruke de her triksene hele tiden for å få de interessert, hekta på kroken. Alt er åpent. Det er egentlig bare ikke at man blir en sånn satt kulturskolelærer... Du skjønner hva jeg mener. Inn, «next page», øv.

3.5.1 Improvisasjon

Informant 2 sier at føringene korpsene legger for undervisningen, «[passer] de fleste barn helt fint, men andre hadde hatt godt av mere lekeopplegg, en mere jazza tilnærminingsmetode, tror jeg». Dette kommer til uttrykk ved at noen elever finner det vanskelig å «catche» disse notene. Dette får følger i form av elever som sliter med korpsundervisningen, der linjene egentlig bare går «i surr. Og da sliter de jo i korps. Og med sånne skulle jeg ønske at de fikk en litt annen hverdag i korpsene sine».

Informant 2 har også eksempler på andre fremgangsmåter for undervisningen, med et annet innhold. Et eksempel på dette er improvisasjonsoppgaver. «Jeg spiller gjerne piano til. Og da gir jeg de for eksempel tre toner og så spiller jeg en akkord under der. Så skal de finne på en egen sang, eller de skal improvisere en egen sang på de tre tonene over akkorden jeg spiller på piano» (Informant 2). Med andre ord kan dette beskrives som at elevene dermed får mulighet til å skape musikk selv på den ene siden, i tillegg til å få prøve seg på samspill med piano, noe som ikke nødvendigvis er alle forunt gjennom korps hverdagen.

Det er samtidig forskjell på hvordan elevene både responderer på og mestrer en slik tilnærming til spill. Noen «fanger veldig fort. 'Å ja, der passer det veldig mye bedre med den tonen istedenfor den' og sånn. Det meste kan egentlig passe hvis man er litt raus». På den ene

siden reagerer noen av elevene positivt på en slik fremgangsmåte. Da «kan vi utvide med litt flere toner og bruke andre akkorder. Så det er en fin måte å variere undervisningen på, da». Et annet eksempel på dette er hvordan noen elever også finner «ut at det er fint å slutte på grunnntonen. Da må de lære seg å høre etter litt da, på hva som skjer i pianoet» (Informant 2).

På den andre siden er dette også noe som kan virke skummelt på og for elevene. Som Informant 2 påpeker så synes noen at «det er litt farlig, uansett. Bare det er litt annerledes så er det litt skummelt, men de fleste håndterer det helt fint».

Gjennom disse eksemplene forklarer Informant 2 hvordan det er mulig å tilnærme seg musikk på andre måter enn gjennom noter, noe som igjen vil være en annen måte å imøtekomme elever som har utfordringer med notelesing, «men allikevel innafor sånne ufarlige rammer». Det er videre mulig å bygge på disse oppgavene. Dette i form av å søke en bevisstgjøring hos elevene. «Etter at vi har gjort det noen ganger så spør jeg litt mer: ‘Ja. Hvis jeg tar denne akkorden, hvilken tone synes du er finest til denne?’ Så jeg prøver å lede de på å lytte til hva som kan passe». Dette oppsummerer informanten som å «prøve litt, leke litt. Eller, det er jo gehørtrening, men vi kaller det ikke det på timen. Vi bare gjør det».

Fremgangsmåten Informant 2 beskriver, inneholder dermed en rekke aspekter. På den ene siden er improvisasjon noe annet enn notespill. Det første går i større grad på lytting og samspill med piano. Det andre står, i dette tilfellet, som en utfordring hos noen elever, noe Informant 2 angriper på en annen måte gjennom det første. Mer spesifikt inngår lytting etter akkorder der det fremstår som mål å etterhvert kunne orientere seg, samt bevisstgjøring rundt hvilke toner som kan passe til ulike akkorder, dette gjennom ledende spørsmål fra læreren. Et annet nøkkelpunkt her er hvordan Informant 2 samtidig har et fokus på at det meste kan passe inn musikalsk med en lav og raus terskel. Igjen kan en slik måte å varierer undervisningen på også gi seg utslag både i form av mestring og frykt. Dette tyder igjen på at forskjellige elever også takler forskjellige utfordringer, fremgangsmåter etc. ulikt.

Også Informant 3 bruker improvisasjon i sin undervisning. Her kommer det fram at dette er standard som ledd i undervisningen der det samme undervisningsmaterialet brukes med de forskjellige elevene. Som et eksempel på dette, spiller Informant 3 den første bluesen de får. Den går over åtte takter, består av halvnoter, punkterte halvnoter og åttendeler i swingrytme samt tonene G, A og Bb. Disse tonene er også de første elevene lærer i undervisningen.

Informant 3 bruker også disse samme tonene når elevene i forbindelse med bluesen får prøve seg på improvisasjon. Da er det elevene selv som får bestemme hvordan det skal låte.

Informant 3 vektlegger ikke nødvendigvis at det skal låte på en bestemt måte. Det viktigste er at elevene «er [...] i gang».

På lignende måte som hos Informant 2, er det heller ikke alle elevene hos Informant 3 «som synes at det her er noe stas, så da slipper de. Men de fleste unger og barn er såpass nysgjerrig på ting at de vil gjerne prøve, så da går det greit».

Og det hender at de kommer borti andre klaffer og som de ikke har vært borti, nye toner, men det spiller heller ingen rolle. Det er ingenting som er galt når du improviserer. Det blir masse blåtoner og masse gale toner, men det er en lek og det er det viktigste (Informant 3).

I kapittel to redegjorde jeg for Johansens definisjon av en tredje type gehør. Denne typen, produktivt gehør, beskrev jeg også i forbindelse med improvisasjon. Som Johansen har vektlagt, omhandler det produktive forestillinger som skjer der og da (2010:154). Dette er også tilfelle i Informant 3 sin undervisning: Det skjer der og da. Det handler i hovedsak om å komme i gang og få prøve seg. Johansen kaller dette kontrollert improvisasjon (ibid.:166). Denne formen for improvisasjon går ut på å tilegne seg et bestemt musikkmateriale som gjennom improvisasjon gradvis oppløses (ibid.:166-165). På lignende måte som Informant 2 og 3 beskriver, kan elevene få et begrenset utvalg toner å improvisere over, samtidig som at eleven ikke flytter seg lenger fra utgangspunktet enn at eleven selv har kontroll over det. Det innebærer at eleven på samme tid har kontroll over både det innøvde og det frigjorte (ibid.:167). Som et utgangspunkt kan dette gjøres ved å utbrodere eller variere materialet. Arbeidet med å løsrive seg mer kan skje gradvis, helt til eleven klarer å slippe kontrollen over materialet. Gjennom systematisk å bruke fremgangsmåter som denne gis også eleven mulighet til å utvikle det produktive gehøret (ibid.:168).

Antallet toner som brukes i improvisasjon er begrenset hos både Informant 2 og 3. Dette er et ledd i komme raskt inn i det å skape noe musikalsk. Jeg har tidligere nevnt hvordan Informant 3 vektlegger elevenes muligheter til å være i en musikalsk setting. På denne måten blir det også mulig å skape en musikalsk setting på enkelttimene. Informant 2 gjør også noe lignende, med fokus på lytting i samspill med piano. Dette følges opp av spørsmål som kan gi effekter i form av bevisstgjøring hos elevene. Det fremstår av dette som at Informant 2 har læring som mål gjennom en lekende tilnærming til improvisasjon. Informant 3 vektlegger på sin side dette som lekende aktivitet. Til tross for at Informant 3 ikke spesifikt nevner læring som mål,

kan det ikke utelukkes at elevene også lytter til det de gjør og lærer. Dette tyder på at begge informantene systematisk arbeider med å utvikle det produktive gehøret til elevene gjennom undervisningen.

3.5.2 Å oppmuntre inn i det ukjente

Informant 3 kommer inn på hvordan elever tidvis ikke klarer å løsrive seg fra notene sine:

Du hører jo stadig vekk at «kan ikke du spille den melodien? Nei jeg kan ikke det, for jeg har ikke notene med meg». Men hvis de prøver litt så greier de å orientere seg. «Ja, men prøv. Prøv litt. Den begynner på en E og så kan du orientere deg ut i fra den».

Som jeg beskrev i forbindelse med gehørseminarer, så kom noe lignende fram også gjennom Informant 2. En av elevene som deltok på et slikt seminar, opplevde først mestring da eleven opplevde å ha et overblikk og kontroll over sangene de øvde på. Informant 3 beskriver hvordan det kan være som «en mørk skog å gå i de greiene der. Det er vanskelig. Det er som å stå på et stup. Du tør ikke». Dermed blir det også lærerens ansvar å oppmuntre og avskrekke situasjonen på den ene siden. På den andre siden vektlegger Informant 3 at «det kanskje [er] enda viktigere at man har det her så tidlig som mulig. At man lærer den her leken og at man lærer disse teknikkene med å memorere litt. Og det lærer du ikke uten at du har lekt litt med instrumentet».

Noter kan være et trygt og sikkert anker for elevene, men samtidig gjør denne tryggheten det vanskelig å løsrive seg fra notene. Eksemplet ved Informant 3 kan tyde på at det viktig å lære å ha gehørtilnærming til musikk fra tidlig av. Dermed får de også muligheten til å erfare at dette ikke behøver å være «en mørk skog å gå i», men en annen kilde til trygghet, sikkerhet og til og med kanskje givende. Dette kan igjen tolkes som at lek kan fungere som metode til læring.

3.6 Rammer, notespill og «tradisjonell musikkundervisning»

Gjennom intervjuene kom Informant 1, 2 og 3 inn på hvordan en rekke føringer og rammer påvirker valgene for hvordan undervisningen foregår, samt hva den består av.

3.6.1 Rammer

Både Informant 2 og 3 bruker andre instrumenter i undervisningen. Jeg har tidligere nevnt hvordan de bruker henholdsvis piano og gitar i samspill med elevene sine. Informant 2 beskriver det som «takknemlig å bruke hjelpeinstrumenter litt. Jeg gjør det en del. Når de lærer seg en sang, så komper jeg litt sånn enkelt ved siden av de. Hvis jeg har piano tilgjengelig. Og det ønsker jeg hele tiden, selvfølgelig». Det er ikke alltid slik at informanten har piano til disposisjon for undervisningen, noe som igjen henger sammen med at Informant 2 også underviser i forskjellige korps på forskjellige skoler.

Hos Informant 3 var ikke dette en utfordring. Informanten har ett fast undervisningslokale der også instrumenttilgangen er fast. Derimot kan det være en utfordring å få til elevsamspill dersom lokalene tilgjengelig for undervisningen ikke kan romme dette. Informant 3 beskriver hvordan dette har endret seg ved at kulturskolen har byttet lokaler. Det følgende sitatet viser hvordan lærerne nærmest måtte kjøpslå med hverandre for å få tilgang på de rommene de hadde behov for:

Da vi var i det gamle huset, så var det veldig vanskelig, for da hadde vi ikke rom. Vi hadde ikke mulighet til å sette i gang ensembler og sånt. Så det måtte gå på prosjekter hvor vi da lånte tillit hos hverandre for å si det på den måten, at «hvis du kan begynne to timer senere, så kan jeg få lov til å bruke rommet ditt», for eksempel. «Da må du skyve alle dine elever», ikke sant.

Samtidig har dette endret seg med nye lokaler. Informant 3 beskriver en helt annen hverdag, med langt flere rom. Gjennom dermed å kunne sette sammen samspill, så har kulturskolen «blomstra», noe som viser seg gjennom «mer fornøyde elever [og] mer fornøyde lærere» (Informant 3). Fysiske rammer som dette har stor betydning for musikkundervisning (Hanken og Johansen 2009:38). Rammefaktorer som didaktisk begrep kan også omhandle både hindrende og fremmende faktorer for undervisning (ibid.:37). Gjennom Informant 3 kommer også kontrastene mellom disse fram. Beskrivelsene peker også på hvor viktig det kan være å ha en løsningsorientert holdning og tilnærming til rammer for undervisningen.

Andre rammer som kan påvirke, er læremidler, utstyr og instrumenter, og disse kan igjen avhenge av økonomiske rammer (ibid.:38). Dette var også et tema hos Informant 2. Siden undervisningen skjer på flere skoler, så vil trolig også de forskjellige skolenes forutsetninger for å ha et piano tilgjengelig også være ulike, noe som igjen påvirker undervisningen til

Informant 2. Informant 3 beskriver også hvordan en ny kulturskolehverdag i større grad gjør det mulig å «være litt fleksibel overfor timeplanen» (Informant 3). Dette handler om tidsrammer, det vil si hvor mye undervisningstid læreren har, samt hvordan denne fordeles (Hanken og Johansen 2009:38).

3.6.2 Om musikk og noter

Som jeg tidligere har nevnt, beskrev både Informant 1 og 2 hva korps kan innebære av føringer. Sistnevnte informant pekte på korps som en notebasert aktivitet, mens førstnevnte beskrev at dette samtidig er i endring. Informant 3 går dypere inn på hva en korpshverdag kan innebære nå og sammenligner dagens korpshverdagen med hvordan den var tidligere. Igjen blir dette svært sentralt for denne oppgavens fokus da de fleste av elevene i aldersgruppen også spiller i og får undervisning gjennom korps.

Et sentralt poeng i Informant 3 sin undervisning er hvordan det er lærerens ansvar å gi elevene et forhold til musikk. Et eksempel på hvordan dette ikke skjer, er dersom elevene kun «går til en undervisning og lærer den og den tonen den gangen, og den og den tonen den gangen, og spiller kanskje litt av en melodi, så får de ikke noe forhold til det de gjør. Og de savner det sikkert heller ikke, for de vet ikke hva det er for noe». Derfor er det også viktig å bringe musikken til elevene og ikke omvendt. Informant 3 eksemplifiserte det slik:

Selv om det står i boka at du skal lære den Fissen, så er det ikke sikkert eleven lærer den Fissen. Du må hele tiden tilrettelegge sånn at den Fissen blir en suksess en eller annen gang, og da må du kanskje legge bort boka og gjøre noe annet.

Dette kan igjen tolkes som at Informant 3 setter eleven i sentrum heller enn musikken. Musikken i undervisningen kan være variert i så måte. Som jeg tidligere beskrev så tilpasser også Informant 3 undervisningen også etter elevenes egne ønsker, noe som igjen innebærer at det ikke nødvendigvis finnes en form for ultimat musikk. Det er musikk som aktivitet som står i sentrum. Det er derfor viktig å la elevene få muligheten til å spille sammen. «Det er jo en ny opplevelse og den tror jeg er den mest verdifulle for alle når de begynner på et instrument». Dette innebærer ikke at elevene selv oppfatter og lærer alt læreren ønsker, «men det lagres underveis sånne ting. Og jo tidligere du begynner på det, jo mer forståelse får de av samspill og alt det der». Således er notene et hjelpemiddel, noe også Informant 3 er inne på flere ganger. Dette kan innebære at notene således blir et middel og ikke et mål.

3.6.3 Om «tradisjonell» musikkundervisning

Tradisjonell musikkundervisning var også et tema som dukket opp i intervjuet med Informant 3. På spørsmål om hva informanten legger i dette, ble det klart at dette også henger sammen med hvordan informanten opplevde sin egen instrumentalopplæring. Informanten påpeker også at begrepet «tradisjonell» kan brukes med en rekke konnotasjoner. Derfor beskriver informanten *sin* opplevelse av dette:

Nei. Da tenker jeg tilbake til når vi fikk noen bøker [...] tilrettelagt for korps. Det var b-toneart med en eneste gang, men det var kjedelig altså. Det var veldig kjedelig og det var ikke noen verden utenom de bøkene. Alt foregikk der. Du gikk hos læreren din en gang i uka og hilste ikke på noen andre elever. Du så de bare. Du visste hvem de var, men du spilte aldri sammen med de. Læreren spilte nesten aldri med heller på timen. Det var sjelden i hvert fall.

I korte trekk består en slik type tradisjonell undervisning av ukentlig undervisning der det bokstavelig talt er side for side i en lærebok som er innholdet. Dette uten «at kanskje læreren har spilt for eleven, uten at dere har gjort noe musikalsk sammen» (Informant 3). Det kan virke som at fokuset i undervisning som dette i stor grad kretser om undervisningsmaterialet som mål, der resultatet av spillingen kan være enten rett eller galt. Samtidig er det også et poeng her at samspill både med lærer og medelever var relativt fraværende i undervisningen.

Slik undervisning eksisterer fortsatt i enkelte kulturskoler. Det «kan jo fungere selvfølgelig. Du får jo lojalitet hos elevene dine til det. [Det er] litt synd at man ikke kan gjøre litt andre ting også for å krydre tilværelsene til elevene» (Informant 3). Derfor tar også Informant 3 avstand fra en slik tradisjonell musikkundervisning.

Det kan synes som at tradisjonell musikkundervisning, slik Informant 3 ser den, kan omfatte en form for «gammeldags» måte å forholde seg til både elever, musikk og seg selv som lærer. Gjennom å forholde seg nært til lærebøker som rettesnor, kan det også sies at dette tilfellet av tradisjonell musikkundervisning er av en mer materialorientert enn elevorientert karakter. Dette kan også innebære at graden av musikalsk interaksjon med læreren og andre elever er lav. Dette kan dermed bli en mangelfull undervisningsform, som også er noe Informant 3 finner igjen i noen kulturskoler. Gjennom disse beskrivelsene av en lite engasjerende praksis, både for lærer og elev, blir det også tydelig hva Informant 3 vektlegger i sin undervisning som jeg tidligere har redegjort for. Dette kan også være en type rammefaktorer, noe som gjelder de

fleste arbeidsplasser der rutiner og tradisjoner styrer hvordan ting «skal» foregå (Hanken og Johansen 2009:38).

3.6.4 Aktive barn og ungdom

Fostås trekker inn lettvinthetssamfunnet som noe som kan påvirke elevers aktivitetsiver. Dette kan få utslag i elever med behov for øyeblikkelig belønning og manglende innsatsvilje (2002:19). Samtidig kan elever være et «beinhardt materiale» som både tåler og omstiller seg ganske mye (Informant 3). Like fullt er dette noe Informant 3 beskriver som en utfordring. Det kan virke som at det ikke nødvendigvis handler om et syn på elever som ikke gidder, men heller hvorvidt og hvordan elevene får tilgang til det å komme raskt inn i en musikalsk setting. Dersom læreren ikke legger til rette for å få elevene inn i en musikalsk setting, kan det også få konsekvenser i form av elever som ikke ser vitsen med å spille et instrument.

Informant 3 utdyper dette nærmere: «I dag har jo elevene aktivitet hver eneste dag i uka, så de har mye de skal konkurrere med, ikke sant. Så hvis det ene ikke blir så veldig interessant, så går de over til det andre». Dette kan få konsekvenser i form av hvor langt elevene er villige til å strekke seg videre i undervisningen. «Så med en gang du møter en slags motstand så er det ikke interessant lenger» (Informant 3). Dette kan by på utfordringer som går på hvorvidt elever lar seg motivere til å utvikle seg på instrumentet sitt eller ikke:

Og da er det jo sånn at hvis du ikke gjør noe så tar det jo kjempelang tid før du kommer deg videre. Så å få de motivert inn i en eller annen musikalsk setting sånn at de kan få den motivasjonen og skjønne at det her hjelper faktisk, at det har skjedd lite grann fra forrige uke, at de hører det selv, å få i gang den lille motoren der er viktig tror jeg (Informant 3).

Dersom en elev gjentatte ganger viser manglende vilje til egenøving, «da må man finne noe annet som kan fyre opp bålet lite grann slik at de kan strekke seg lite grann» (Informant 3). Dermed blir det også lærerens ansvar å få eleven motivert. Ifølge Informant 3 er ikke læreren kun en lærer for eleven. «Du er også en samtalepartner, du skal være en venn, du skal være alle de greiene der». Når da eleven ikke øver, men samtidig kommer til spilletimen, «må det være et eller annet som gjør at de kommer hit. Da må du bruke pedagogen i deg. Lete etter løsninger» (Informant 3).

3.7 Et annet perspektiv

Informant 4 har tidligere arbeidet som gitarlærer med elever i et stort aldersspenn, men hovedsakelig med barn og ungdom. Dette har foregått både gjennom privat praksis og vikariater i musikkskoler. Jeg fokuserer på førstnevnte da oppgavens fokus er på mer jevnlig instrumentalundervisning. Jeg har valgt å inkludere perspektivene og beskrivelsene informanten har i oppgaven da dette på en del områder også treffer innenfor oppgavens fokusområde. Som jeg allerede har nevnt, inkluderer dette aldersspennet på elevene. I tillegg har Informant 4 synspunkter på gehørbasert tilnærming til undervisning, og dette kobler informanten til forholdet mellom praktisk og teoretisk musikkundervisning. Det er også interessant å se oppgavens fokus i lys av både en annen instrumentalpraksis der likheter og forskjeller mellom informantenes undervisningspraksiser kan sammenlignes og belyses ytterligere gjennom likheter og forskjeller.

3.7.1 En gitarlærers praksis

De første møtene med elevene bærer preg av å være sentrert rundt elevenes egne musikkpreferanser. Dette brukte Informant 4 som utgangspunkt for undervisningen. «For de fleste var det nok sånn at de hørte på det samme som de spilte, eller ville spille. Det er liksom et kult instrument for kids, da». Dette var også noe elevene opplevde som positivt, «for det var rock, hardrock, metal, sånne ting som de syntes var fete». Informant 4 påpeker at de fleste som kommer og vil spille gitar i den alderen, vil spille mye av de samme tingene da». Dette sammentreffer også med «de tingene jeg som likte når jeg begynte å spille gitar».

Den første timen besto av kartlegging for Informant 4 sin del, ikke nødvendigvis kun for å få en oversikt over nivået på elevene, men også som en tilnærmingssåte for å finne ut hva slags musikk elevene ønsket å arbeide med på timene. Dette gjorde informanten ved å oppfordre elevene til å vise dette på instrumentet. Samtidig responderte elevene ulikt på denne oppfordringen. På den siden, «der hvor man merke at disse folka ikke hadde noen sperrer på det å vise det fram, da var det jo greit». Andre elever satte ord på hvilke band, artister og sanger de likte. Informant 4 trakk samtidig fram at det var viktig å ta forbehold med oppfordringer som dette dersom elevene ikke var komfortable med å vise fram hva de kunne på instrumentet.

Her er det også et klart skille mellom blåseinstrumentalundervisning og gitarundervisning. Som Informant 4 beskriver, så kommer elevene til undervisningen med ønsker om hva de vil spille, noe som også preger undervisningen. I blåseinstrumentalundervisning for barn og ungdom er det ikke like sikkert at elevene kommer med lignende sett av preferanser for musikk til sitt instrument. Dette kan igjen avhenge av hva slags musikk elevene liker. Samtidig har trolig langt færre elever i begynnelsen av undervisningen erfaring med instrumentet de får undervisning i.

I undervisningen vektla Informant 4 grunnleggende ferdigheter først. Dette besto blant annet av å spille «akkorder, akkordrekker [...] og sånne ting i begynnelsen». Først senere kom teori inn. Dette introduserte Informant 4 gradvis. «Introdusere skalating, som ‘spill den skalaen her og så komper jeg, så vil du høre at det er litt innafor’. Prøve seg fram på den måten der da» (Informant 4). Informant 4 vektlegger med dette en lyttende tilnærming til gitarspill. Teorien kommer senere. Jeg har også beskrevet hvordan de andre informantene la vekt på å høre forskjellige aspekter ved musikk i undervisningen.

Som Informant 3 nevnte, så kan selvfølgelig også blåserelver komme med ønsker om å spille rock. I sistnevnte tilfelle handlet det om å legge til rette for det i en musikalsk setting. Hos Informant 1 var dette derimot en del av undervisningshverdagen gjennom enkelttimer på gitar. Dermed handler dette om to forskjellige praksiser tilhørende forskjellige tradisjoner. Samtidig vektla Informant 3 at det også er mulig å spille rock for et fløyteensemble.

På lignende måte som Informant 1 underviste Informant 4 forskjellig etter hvorvidt elever ville «videre» med musikk eller ikke. Noen av elevene ønsket å gå videre til musikklinje på videregående skole. Som tidligere elev på musikklinja hadde også Informant 4 oversikt over hvilke krav dette medfører, både hva gjelder spilleferdigheter og teorikunnskaper. Elevene dette gjaldt, «gikk på ungdomsskolen. Så jeg hadde dem som elever, kanskje i hvert fall i to år. Så ville de søke der, så da hadde de, hvert fall to av dem hadde kommet på et såpass høyt nivå da at jeg hadde begynt å pushe teori på dem». Konkrete eksempler på dette er notetrening, notespill, skalaer og hvordan skalaer henger sammen. Dette forutsatte dog at «de hadde spilt en del og blitt komfortable med gitaren» (Informant 4).

3.7.2 En gitarlærers mål

Informant 4 forklarer hvordan et mål i undervisningen var å gjøre elevene mer selvstendige. Til tross for at informanten vektla teori i undervisningen av de litt mer viderekomne, så er det samtidig et poeng i beskrivelsene at elevene ikke blir avhengige av tabulatur: «Jeg tror det var en greie med å prøve å gi dem litt kontrollen over det selv, da. Gjøre de litt uavhengige av, ikke noter da for det var det veldig få som brukte, men tabulatur da, som er et notasjonssystem». I tillegg er dette noe som henger sammen med Informant 4 sitt syn der instrumentkjennskapen kommer først. Dette henger sammen med hvordan informanten selv har lært seg å spille gitar, uten lærer. Som et utgangspunkt for selvlæringen hadde informanten tilgang på en «sånn gammel sliten gitarbok som sikkert var kjøpt på et eller annet bruktmarked. Der var det et slags tab system, da. Og det var egentlig det jeg begynte med». Informant 4 bruker fortsatt tabulaturer, men har også lært noter som student på musikklinje på videregående skole, men dette kom senere. Som konsekvens av dette leser informanten «tabulatur fortsatt, mye raskere og bedre enn jeg leser noter, faktisk. Mens når jeg kom på videregående, musikklinja, så begynte man jo å lære noter, og da måtte man jo lære det. Der handla det om å spille etter noter da».

Informant 4 oppsummerer fokuset i undervisningen som følger:

At man prøver å gi de et forhold til ..., altså, musikken har man jo et forhold til i utgangspunktet, ikke sant, men prøve å gjenskape den på et instrument da. Skape et forhold til instrumentet. Skjønne at hvis du gjør sånn og sånn, så låter det sånn og sånn, ikke sant. Og så etter hvert, når det begynner å bli decent, så kanskje introdusere for dem teorien bak det. «Hva er det du egentlig sitter og gjør», liksom, men relativt tidlig i prosessen og da.

Med andre ord vektlegges erfart musikk først, noe Informant 4 tar for gitt allerede har skjedd. Deretter kobles dette med instrumentet, der koblingen mellom den musikken elevene kjenner kobles sammen med det de gjør på instrumentet og det lydlige resultatet. Når en slik kobling har funnet sted, så kan også teorien brukes som middel for å belyse og klargjøre for elevene.

I en sammenligning av Informant 4 sine beskrivelser med de andre informantene sine, blir det også klart at det eksisterer visse likhetstrekk. Et eksempel på dette er hvordan Informant 2 vektla at elevene skulle høre forskjell på dur og moll, kunne intervaller, men med en lyttende tilnærming. Informant 1 nevnte hvordan en tidlig tilnærming til et nytt instrument kan skje uten noter. Dermed får elevene også lov til å fokusere på å bli kjent med instrumentet tidlig i

undervisningen, også dette uten å ha en større kjennskap til musikkteori først. Notefritt samspill er også en sentral del av Informant 3 sin praksis. I tillegg brukte sistnevnte informant munnstykkespill som eksempel på hvordan elever kan spille og lære gjennom lek uten å ha noe videre kjennskap til hva de faktisk gjør. Det lydlige, og i dette tilfellet morsomme, resultatet kan alene fungere som motivasjon.

«Alle vet jo at du må jo ikke kunne teori for å kunne synge og spille. Men det gjør det lettere å forstå det da» (Informant 4). Gjennom lærerjobbene ble også Informant 4 mer bevisst på sammenhenger i musikk som resultat av å stadig forklare dette for elevene. Gjennom å forklare dette i klare ordlag fikk informanten også anledning til å tenke mer bevisst rundt slike musikalske sammenhenger. Og «du ser også kanskje sammenhenger du ikke har tenkt på før da, fordi du må tenke bevisst rundt det» (Informant 4).

Informant 4 beskriver en praktisk tilnærming til musikk. Teori som fokusområde i undervisningen kommer senere når elevene er mer viderekomne. Dette er noe som gjenspeiles både gjennom informantens beskrivelser av seg selv som utøver og lærer.

Som jeg redegjorde for i kapittel to i oppgaven, forklarer Hanken og Johansen hvordan det innen visse gehørbaserte tradisjoner overføres musikk uten notasjon som hjelpemiddel (2009:98). Informant 4 vektla gjennom intervjuet hvordan forskjellige former for rock går igjen som musikk brukt i undervisningen. Like fullt brukte også informanten notasjon som hjelpemiddel i form av tabulaturer. Dermed blir det vanskelig å trekke et klart skille som avgjør hvorvidt undervisningen tilhører den ene eller den andre tradisjonen. Samtidig praktiserte Informant 4 en undervisning der læring av musikkteori, blant annet i form av notelære og skalaer, også var et mål for noen av elevene. Dette ligner igjen på den korpsrelaterte undervisningen Informant 1, 2 og 3 beskriver, noe som igjen tyder på at alle informantenes undervisning både har en praktisk side og en mer teoretisk side, der både en henholdsvis lyttende og visuell tilnærming begge kan sies å være sentrale deler av undervisningen. Dermed kan det også virke som at både gehør- og notebasert tradisjon har fått innpass i undervisningen.

Informant 3 trakk også inn folkemusikk for å illustrere forholdet mellom gehør og noter: «Altså, det med folkemusikktradisjonen, den har jo gått fra øre til øre til øre til øre uten en eneste note og det ble fantastisk dyktige spillemenn ut av det, ikke sant. Notene er jo mer en

sånn hjelperessurs, føler jeg, i opplæringen enn at det er det viktigste». Denne vinklingen kan peke mot en forståelse av at gehørsbaserte opplæringstradisjoner og metoder ikke nødvendigvis er forbeholdt for eksempel folkemusikk, joik eller heavy metal, men at lignende fremgangsmåter også kan spores andre steder der læring og undervisning skjer, som dette eksemplet kan være en pekepinn på, også fløyteundervisning.

4 En drøfting rundt gehør- og notespill

Gjennom det foregående kapittelet har jeg redegjort for hvordan informantene selv beskrev sin instrumentalundervisning. Så langt det har latt seg gjøre har jeg også gjengitt de beskrivelsene informantene har gitt meg, slik at den meningen de selv la vekt på i intervjuene, kommer klarest mulig fram. Dette har inkludert både gehørspill og notespill. Gehørspill vektlegges i denne oppgaven, men samtidig kan ikke dette helt separeres fra notespill og annet, da den helhetlige undervisningen synes å være lagt opp mer intrikat. Informantene har også gitt en rekke eksempler på hvordan gehørspill kan foregå, noe som igjen har inkludert gehørspill som seminaraktivitet og gehør både som middel i, og mål for, undervisningen. Jeg skal videre gå nærmere inn på og drøfte noen av de sentrale punktene ved instrumentalundervisning for blåsere som har kommet fram gjennom kapittel 3.

Som Sætre og Salvesen skriver, kan planlegging, gjennomføring og vurdering i musikkundervisning skje på forskjellige måter (2010:17). Lignende kan også sies å gjelde instrumentalundervisning for blåsere. Gjennom informantenes presentasjon av både like og ulike måter å forholde seg til instrumentalundervisningen på, har det også blitt klart at de representerer undervisning som på flere måter er variert. «Hva er grunnen til at vi oppfatter musikkundervisning forskjellig, og velger ulike løsninger i praksis? Dette er en sentral problemstilling i musikkpedagogikk, og svarene er åpenbart mange» (loc.cit.). Jeg skal i dette kapittelet gå nærmere inn på noen bakenforliggende årsaker som kan prege instrumentalundervisning for blåsere basert på både informantenes beskrivelser og teori. Jeg skal også drøfte hva slags betydning noen forskjellige løsninger kan få for elever som undervises i blåseinstrumenter.

4.1 Informantenes undervisning

Informant 1–3 beskrev sine praksiser som nært forbundet med korps, ettersom mange av elevene deres spilte i korps. Dette medfører et sett av bestemmende føringer for hvordan undervisningen legges opp gjennom dens mål og innhold. Like fullt var undervisningen informantene beskrev også gehørbasert, noe som kom klart fram, men i varierende grad. Aktivitetene basert på slike gehørmetoder har blitt beskrevet gjennom herming med fokus både på rytme, toner og instrumentalteknikk. I denne hermingen ble elevene oppfordret til å

lytte seg fram til løsninger og i mindre grad til å bruke lærerens posisjoner eller grep på instrumentet som hjelpemiddel. Andre eksempler viser hvordan informantene brukte improvisasjon i undervisningen. Dette gir igjen undervisningen et skapende element. Gjennom fokus på lytting, kan også lærer og elev være sikre på om at hermingen er vellykket eller ikke. Dermed får også lyttingen en funksjon som kontrollmiddel samtidig som at det er lyttingen som er målet og ikke hvordan spillingen ser ut.

Informantene poengterte viktigheten av både å bevare og å bygge opp elevenes spilleglede. Informant 3 brukte også musikk fra elevens egen verden aktivt som et hjelpemiddel i undervisningen. På denne måten oppnådde informanten større nærhet mellom det som foregår i undervisningen og den musikken eleven ellers bruker, lytter på og liker. Slik aktivitet kan, som Informant 3 har vist, foregå som gehøraktivitet.

4.1.1 Didaktisk fokus

Jeg vil belyse informantenes beskrivelser ytterligere ved å ha et didaktisk fokus som vektlegger hvilke beslutninger som må tas for at elever skal lære, hvilke fremgangsmåter som er hensiktsmessige for å oppnå dette, og hvilke betingelser og forutsetninger som kan ligge bak. Fokus legges på forutgående overveielser for beslutningene (Hanken og Johansen 2009:17). Informantenes undervisning var i høy grad «intensjonal, det vil si bevisst, målrettet og planlagt undervisning, oppdragelse og læring» (ibid.:18). Dette har jeg også tatt utgangspunkt i gjennom behandlingen av data fra intervjuene. Samtidig er didaktikkens fokusområde lærerens perspektiv (loc.cit.). Derfor har jeg også utelukkende fokusert på hvordan lærerne beskriver sin undervisning gjennom intervjuene. Siden jeg ikke har intervjuet elevene som får gehørrettet undervisning, kan det synes som at dette ikke er en del av oppgavens fokus. Jeg mener like fullt at elever gjennom informantenes beskrivelser til en viss grad er representert i oppgaven.

For å kunne nærme meg et svar på hvordan fokus på gehør kan bidra til den musikalske utviklingen hos elever som spiller blåseinstrumenter, er det nødvendig å gå litt i dybden på noen tilgrensende områder som har avgjørende betydning for hvorvidt og hvordan undervisning og – forhåpentligvis – læring skjer. Dette består i hovedsak av elev- og lærerorientert undervisning, undervisningsmiljø, musikalitet, samt motivasjon og mestring.

Jeg kommer delvis til å følge det skillet mellom note- og gehørspill jeg konstruerte i første kapittel. Gjennom dette skillet skal jeg også drøfte aspekter ved informantenes undervisning.

4.2 Note- og gehørspill

Fostås beskriver en rekke fordeler ved å trekke inn musikknotasjon tidlig i undervisningen, bl.a. at elever som har svakere gehørferdigheter også vil oppleve notene som en trygghetsfaktor, siden «disse elevene trenger all den selvtillit de kan få» (2002:158). En forutsetning er at læreren tidlig gjør en vurdering av elevens gehørferdigheter, noe som ikke nødvendigvis medfører at elevens tro på egne gehørferdigheter styrkes. Gitt at disse ferdighetene er avgjørende for at en utvikling skal kunne skje, vil en konsekvens kunne bli at det heller ikke er hensiktsmessig å vektlegge gehørtrening med elever som har dårligere basisferdigheter.

Som nevnt i det forrige kapitlet, vektla Informant 3 hvor viktig det er at elevene får muligheten til å prøve seg på gehørspill så tidlig som mulig. Et sentralt poeng i dette var hvordan elevene gjennom å få erfaringer av å lete seg fram til en melodi uten noter, også senere dro fordeler av dette. Informanten forklarte dette som et ledd i å lære seg å leke med instrumentet. Dermed fikk også elevene erfart at det går an å prøve og feile gjennom en slik prosess. Samtidig vektla informanten «at man lærer disse teknikkene med å memorere litt» (Informant 3). Læreren får således en rolle som oppmuntrende og støttende i prosessen, der feil aksepteres som nødvendig på veien mot målet.

Informant 2 beskrev hvordan to elever møtte gehørseminar og i førsteomgang responderte ganske ulikt. Den ene av elevene opplevde dette som en positiv aktivitet, mens den andre var litt engstelig og redd overfor den uvante situasjonen og det ukjente innholdet. Informanten beskrev videre hvordan dette henger sammen med et fravær av følelse av kontroll, overblikk og trygghet for sangene og situasjonen. Den samme eleven opplevde likevel senere å mestre dette, gjennom oppmuntring og motivering av foreldre og lærer. Dette kan fungere som et godt eksempel på hvordan det er mulig å mestre uvante arbeidsmåter og nytt materiale, men viser samtidig også hvor viktig det kan være at foreldre og lærere støtter eleven der det i utgangspunktet oppleves som skummelt og utrygt.

På den ene siden kan altså noter være et trygghetsskapende middel for relativt gehørsvake elever. Et sterkere fokus på noter i undervisningen kan derfor styrke slike elevers selvtillit. På den andre siden kan også foreldre og lærer skape trygghet for elever som i utgangspunktet opplever en grad av frykt, som i beskrivelsen til Informant 2 fikk utslag i form av gode opplevelser for eleven.

Et interessant spørsmål kan da bli hvorvidt den samme eleven ville ha opplevd mestring i seminarsituasjonen ved å ha fått notene på sangene. I et slikt tilfelle ville også eleven kunne oppleve gehørspilldelen som mislykket. Med utgangspunkt i Fostås' poeng kan det samtidig tolkes som at eleven i dette tilfelle ville ha funnet trygghet gjennom å få tilgang til notene først, samtidig som Informant 2 sin beskrivelse av møtet med gehørspill tyder på at slik trygghet i noen tilfeller gjør slike elever en bjørnetjeneste. Dermed kan dette også handle om hvorvidt elever får mulighet til å utfordre slik frykt eller ikke, noe som sannsynligvis igjen kan få en rekke konsekvenser. Som Informant 2 selv sa det: «Det viser bare: Ikke gi opp. Fortsett litte granne til, gjennom sånne bølger. Bare være der ved siden av og: 'Dette ordner vi'». «Lettvinthetssamfunnet» som Fostås (2002:19) beskriver, kan dermed også gjelde lærere. Dersom en elev kan oppnå trygghet med en lærer til stede og en stå-på-vilje gjennom støtte og motivasjon fra foreldre og lærer, så kan også trygghetsargumentet ved noter falle noe bort. Samtidig har ikke alle elever foreldre de kan spørre om hjelp (ibid.:159). Dette kan igjen peke på at det som skjer i spilletimene, ikke minst lærerens holdning og tålmodighet, får stor betydning for elevens trygghet i forbindelse med forskjellige former for musisering. Uansett er trygghet, fortrolighet og sikkerhet uhyre viktig for barn og ungdom, også i andre sammenhenger.

Fostås beskriver også andre fordeler ved notefri opplæring, bl.a. at elever kan oppleve imitasjon eller gehørspill som en mer lekende form for læring, noe som kan fungere motiverende på eleven (ibid.:158). Spesielt Informant 2 og 3 vektla lek som viktig i forbindelse med instrumentalundervisningen. Leken kan da dreie seg om herming, improvisasjon, førstegangserfaring med instrumentet gjennom å lage lyder på munnstykket og – som Informant 2 beskrev det – «en mer jazza tilnærming metode». Lek kan fungere som middel eller metode også i andre sammenhenger, og det kan være fullt mulig å forestille seg en mer lekende tilnærming også til notespill.

4.3 Glemme å bruke øra

En forutsetning for å skrive denne oppgaven var min erfaring med elever som sliter med koblingen mellom å lese noter og å høre det man spiller. Dette kan igjen tyde på at et sterkere fokus på gehørutvikling i instrumentalundervisning for blåsere kan være nyttig. Hos Steenstrup kommer en lignende kobling inn som et sentralt element ved begrepet «Song», som er et av to sentrale punkter i undervisningskonseptet *Song and Wind* av Arnold Jacobs. Fremgangsmåten tar utgangspunkt i hvordan mennesket er svært komplekst hva gjelder både struktur og funksjon. Samtidig fungerer mennesker på en enkel måte. Størsteparten av konsentrasjonen er fokusert på instrumentspillet, basert på hva utøveren vil publikum skal høre, mens en vesentlig lavere konsentrasjonsandel er på luften, *wind*, som kreves for å få til dette på instrumentet. *Song* er da den musikalske beskjeden (Jacobs sitert i Frederiksen 1996:139), og det er der størsteparten av fokuset legges ved instrumentalspill, basert på dette konseptet. «Wind is the energy source used to fuel the conceptual message of the song from the brain (loc.cit.)». Det er med andre ord et betydelig fokus på det ønskede klingende resultatet. Dermed vil opptrening og utviklingen av gehøret være sentralt, samtidig som konseptet implisitt peker mot at gehørfokusert spill kan være en utfordring for mange blåsere. Dette kan videre tyde på at den mentale prosessen av bevisstgjøring også er noe som med fordel kan trenes opp fra tidlig av i undervisning. Dermed kan «song and wind» tolkes som et undervisningskonsept som i stor grad går ut på å bevisstgjøre elever, studenter etc. rundt hvordan det ønskede klingende resultatet kan oppnås. Med dette vil fokuset hovedsakelig ligge rundt de forestillingene som ligger forut for spillet, samtidig som at de instrumentaltekniske aspektene inkluderes ved fokuset på luften som det lydskapende for instrumentalspillet.

Bevisstgjøring er også et tema som dukket opp i informantenes beskrivelser. Informant 2 nevnte for eksempel hvordan det er mulig å bygge på improvisasjon ved å spørre om elevene finner toner som passer til enkelte akkorder. Som tidligere nevnt foregår dette som en kontrollert improvisasjon. Informant 2 ledet dermed elevene mot en videre forståelse av hva som kan passe innenfor de rammene som settes for undervisningen, i dette tilfellet ved improvisasjon. Dermed fikk elevene også mulighet til å prøve og feile, samtidig som det var lyttingen som gir svar på hvorvidt elevene er på rett vei. Muligheten til prøving og feiling kan derfor gjøre elevene mer bevisste på hvordan den lyden de skaper, forholder seg til lydene

læreren skaper. På denne måten tar elev og lærer del i en musikalsk setting der fokuset ligger på den interne logikken i det hørte. Dette skjer i form av gehøraktivitet ved improvisasjon.

«Song and wind» kan beskrives som et totalkonsept som angir hvilke hovedområder fokuset i undervisningen bør ligge på for å skape flinkere musikere. Ifølge Frederiksen er det et problem at mange musikere til tross for at de spiller vakkert, samtidig spiller veldig mekanisk (1996:139). Ingen av informantene nevnte «song and wind» spesifikt i forbindelse med egen undervisning. Like fullt snakket Informant 1 om hva som kan skje dersom fokuset på lytting ikke er tilstede ved instrumentalspill. Dette kom fram gjennom et eksempel fra undervisningen der det klingende resultatet av en elevs spilling ikke var i overensstemmelse med det forventede resultatet. Som Informant 1 sa, er mange barn «veldig vant til at så lenge dette er riktig, rytmen er riktig og alt på papiret er riktig, så glemmer de øra. [...] Musikk er jo til for å høres. Det er jo ikke noen annen grunn til at vi driver med musikk enn at vi skal høre det».

Informant 1 fortalte videre at dersom vi utelukker for eksempel musikkterapi og akustikk, «så er det jo ene og alene for ørenes skyld. Og hvis det er siste ledd, så er jo det det viktigste leddet. Og da er det morsomt når du er i en lærings situasjon at det viktigste siste leddet på en måte er helt borte». Dermed blir et sentralt mål med undervisningen også et som er fraværende. Da «har det skjedd noe galt i læringssituasjonen altså. Hvis det aller viktigste, sluttproduktet, sluttresultatet, at du skal høre det, at det skal høres fint ut... Alt vi gjør er jo for å oppnå det. Og hvis det plutselig glemmes, at vi gjør alt for metodens skyld og ikke for resultatets skyld, så er det jo helt tulle» (Informant 1). Dette kan samsvare med beskrivelsen Frederiksen (1996:139) gir av flinke, men mekaniske spillende musikere. Informant 1 omtalte riktignok barn, mens Frederiksen omtaler musikere. Som tidligere nevnt skilte også Informant 1 mellom elever som sikter mot å bli musikere og andre elever. Like fullt er det viktig at elevene lytter til det de spiller, uavhengig av disse distinksjonene. Samtidig vil resultatet av spillet også måles ved hvordan det høres ut, noe som gjennom beskrivelse kan by på diskrepanser mellom det elevene spiller, mens de ikke oppfatter det de selv spiller.

På den ene siden ønsker man seg teknisk dyktige, trygge og selvstendige elever, men på den andre siden kan dette også resultere i teknisk dyktige, trygge og selvstendige elever som både spiller det notene viser, mens det samtidig låter ugjenkjennelig for de som lytter. Det tyder på at lytting til eget spill med fordel kan være et sentralt fokus i instrumentalundervisningen.

Samtidig er det også nødvendig at elevene får tilstrekkelig instrumentalteknisk kompetanse til å mestre de utfordringer de kan støte på i hverdagen som i stor grad vil bestå av korps. Like fullt kan teknikk, trygghet og selvstendighet i form av noteforståelse stå i en slags kontrast til hva det klingende resultatet av instrumentalspillet faktisk er. Det er viktig å understreke her at en dom over hvordan noe klinger, ikke nødvendigvis behøver å baseres på hvorvidt det klinger estetisk korrekt eller ikke. Like fullt kan det tyde på at det i undervisningen bør tas hensyn til utviklingen av elevers gehørferdigheter. Dette forutsetter at det i undervisningen tas hensyn til at gehørutvikling er nødvendig. Samtidig kan dette bli vanskelig dersom det konkluderes med at en elevs gehør er svakt i utgangspunktet og at det dermed ikke er hensiktsmessig å legge ned mer tid i utviklingen av det. Som Informant 1 beskrev, så kan det også være forskjeller mellom hva det er mulig å få til på henholdsvis gehør og med noter. Informant 1 trakk fram viktigheten av at elever hjelpes til å oppdage og forstå musikkens «interne logikk». Slik kan eleven bevisstgjøres på hvordan musikken henger sammen, samtidig som at eleven selv kan få erfare hvordan dette henger sammen med eget spill.

4.4 Elev eller lærer i sentrum

Gjennom presentasjonen av data i forrige kapittel fremkom det gjennom de forskjellige lærernes beskrivelser flere syn på hvorvidt det er læreren eller eleven som står i sentrum for undervisningen.

Fostås beskriver hvordan elevorientert undervisning er kommet inn og blitt etablert i instrumentalundervisningen. Dette viser seg gjennom retningslinjer som sier eleven er hovedpersonen i sitt liv, og at hver elev har rett til å oppleve mestring på instrumentet sitt. Til tross for dette er også visse forutsetninger for instrumentspill de samme som tidligere. Dette betyr at de samme nevrofysiologiske kravene til å spille instrumenter fortsatt består. For å imøtekomme slike utfordringer er det nødvendig at vi lærere stadig «forbedre[r] våre differensieringsstrategier», samtidig som at det er behov for «flere spesialhefter som gjør det lettere å skreddersy instrumentalundervisningen for absolutt alle aldersgrupper, begavelsesnivåer og motivasjonsnivåer» (2002:20). Dette stiller en rekke krav til instrumentallærere, der både hensynet til hver enkelt elev og de tekniske utfordringene som kan ligge i det å spille et instrument, er tilstede gjennom undervisningen.

Informantene nevnte i svært liten grad bruken av spesialhefter som hjelpemiddel i sin undervisning. Samtidig ga alle informantene uttrykk for at de tar utgangspunkt i at elevene er forskjellige. Fremgangsmåtene og beskrivelsene av disse varierer i en viss grad. Like fullt ga informantene uttrykk for at denne tilpasningen fant sted, samt at undervisningen da ble tilrettelagt videre.

Informant 1 beskrev hvordan elever «tar» gehør og gehørspill. Dette viser seg ved at «noen tar det veldig fort og det går unna som bare det», mens andre trenger mer tid til å «finne fram til hver tone». Som jeg har vært inne på i kapittel 1.1.2, kan det å synge vil være til god hjelp for innlæring av undervisningsmateriale, men Informant 2 tok likevel hensyn til hvorvidt elevene vil synge eller ikke i undervisningen. Informant 3 beskrev hvordan det faktisk at elever er forskjellige, også får utfall i form av flere roller læreren også har gjennom undervisningen. Utover å være en musikkskolelærer, kan lærerrollen også omfatte å være «en samtalepartner [og] en venn». Informant 4 tilpasset også undervisningen gjennom å ta hensyn til elevenes musikkpreferanser som utgangspunkt for undervisningen.

Fostås poengterer videre hvordan instrumentallærere ofte får mye hjelp gjennom å stå sterkt spesielt når det gjelder de to ferdighetskomponentene gehør og instrumentalteknikk. Dette kan medføre at lærere kan ha vanskeligheter med å relatere elevens utfordringer med sine egne erfaringer (2002:20). Dette betyr igjen at lærere kan måtte søke utover sine egne erfaringer for å bistå elever med slike utfordringer. Samtidig kan det argumenteres for at erfaringer også er noe man får gjennom å søke nye og ukjente arbeidsmåter, vinklinger til undervisning etc. Dette kan også tolkes som et argument for å arbeide med begge disse evnene, samtidig som det igjen understreker viktigheten av en undervisning som også er tilpasset gehørutvikling. Dette kan gjøres ved å elevtilpasse gehørundervisningen gjennom å ta hensyn til elevens gehørferdigheter som et utgangspunkt, men like fullt forsøke å innrette læringen slik at den kan tilpasses til å gi elevene en progresjon. Som jeg nevnte i forrige kapittel, var Informant 3 opptatt av å få erfaringer med gehørspill på instrumentet tidlig i undervisningen, noe som kunne skje i form av lek. Samtidig tilpasset også informant undervisningen delvis etter elevenes egne musikkønsker. Dette viste seg dermed gjennom todelingen Informant 3 hadde i sin undervisning. Dette kan fungere som et godt eksempel på hvordan undervisningen både kan ivareta elevene som forskjellige individer samt ta hensyn til å utvikle ferdighetsaspektene gehør og instrumentalteknikk. Et lignende poeng trekker også Fostås fram, der det handler om å tilrettelegge undervisningen både etter elevens ønsker og til elevens beste (ibid.:21-22).

Hanken og Johansen trekker fram Bjørkvold som et eksempel på en elevorientert pedagogisk retning, der det er barnets egen utvikling og vekst som er musikkpedagogens største ansvar (2009:196-197). Pedagogikk som denne har igjen sitt utspring i reformpedagogikken (ibid.:196). Det har også blitt reist kritikk av undervisningsformer som setter eleven i sentrum for undervisning. En av disse kritikerne er Erling Lars Dale, som kritiserer kunstpedagogikken for ikke å ta hensyn til betydningen kultur har for menneskets dannelse (ibid.:197).

Dermed kan disse posisjonene tolkes som å stå i et motsetningsforhold. I førstnevnte pedagogikk legges det vekt på barnets egen kultur, noe som innebærer at «[b]arnets helhetssansing og musiske uttrykksbehov og -kraft bevares (loc.cit.). I sistnevnte pedagogikk står danningen av mennesket sentralt. Dette springer ut av et menneskesyn som forklarer mennesket som «noe man *dannes til å være*. Danning er derfor en aktiv formingsprosess hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske» (ibid.:198).

Det kan beskrives som en form for dannelse å ha gehørutvikling som et mål i undervisningen. Informantene hadde på hver sin måte i en viss grad en elevorientert musikkundervisning, men det var samtidig ikke det samme som en fullkommen variant av dette. På den ene siden kan informantene beskrives ved at de tar hensyn til elevenes ønsker. På den andre siden besto informantenes undervisning av elementer elevene skulle lære. Hva dette innholdet besto av, varierte derimot mellom informantene.

Jeg skal ikke ta stilling til hvorvidt elevorientert eller dannelsesorientert undervisning er bedre enn den andre her. Dette er interessant, men samtidig et omfattende område av meninger, diskusjoner, motsetninger og likheter som dermed vil være utenfor oppgavens fokus. Det som er interessant i denne forbindelsen, er hvordan informantene ikke virker å tilhøre en enten- eller variant.

Fostås tilbyr en interessant variant av orientering i instrumentalundervisningen der miljø står sentralt. Denne presenteres i form av to hovedretninger (2002:38). Den første av disse går ut på å innrette seg etter eksisterende miljø, noe som betyr tilrettelegging av undervisningen slik at alle elever «lærer noe de har bruk for i lokalmiljøet». Dette kan omfatte både musikkgenre, repertoar, samspillferdighet og evne til selvstendig egenøving. Den andre av retningene omhandler å gå aktivt inn for å gjøre musikkmiljøet bedre. Dette kan enten innebære at

aktivitetene som foregår, er fristende og motiverende nok i seg selv, eller at musikkmiljøet i tillegg, gjennom hvordan det er lagt opp, tilrettelegger for at alle elevene får mulighet til å fungere til beste for seg selv og andre (ibid.:39).

Det eksisterende miljøet vil for mange blåseinstrumentalister være et korps og de aktivitetene som foregår rundt det. Dette kan, som jeg var inne på ved informantene i forrige kapittel, variere sterkt. Dermed kan det stilles spørsmål ved hvorvidt innholdet, fremgangsmåte og mål i undervisningen er relevant for korps som miljø. Samtidig kan det også stilles spørsmål ved hvorvidt korpsmiljøet ivaretar elevenes motivasjon. Når det gjelder motivasjonen innad i et korps, vil det trolig være store variasjoner mellom enkeltindividene. Det er heller ikke nødvendigvis slik at det er aktivitetene i et korps som motiverer elevene til å delta. For å trekke dette tilbake til gehørtemaet i oppgaven: Har korps som miljø nytte av at elevene også blir gode gehørmusikanter? Dette kan også ses i lys av hvorvidt elevene igjen får muligheten til å spille til beste for seg selv. En tolkning av miljø som noe mindre kan også tolkes til å gjelde enkeltundervisning. Gitt en slik tolkning av miljø, kan instrumentalundervisning deles inn i en rekke mikromiljøer, der hver enkelt elev med læreren skaper sitt respektive miljø. Dette kan igjen bety at hver enkelttime fortoner seg relativt forskjellig, noe de også sannsynligvis gjør. Enkelttimenes innhold, fremgangsmåter etc. vil da kunne peke tilbake mot hvordan korpsmiljøet blir. Videre kan det stilles spørsmål ved hvorvidt både gehørspill og notespill kan inngå i enkeltundervisning på en slik måte at det også kan motivere elevene som får undervisning i spilleformene, samtidig som at dette spiller positivt inn på korpsmiljøet.

Informant 3 beskrev hvordan elever i dag kan «gå på et hvilket som helst medium, de kan laste ned hvilken som helst applikasjon, og så skape en rappelåt der og da, som er veldig enkel og som høres veldig tøff ut. Så kommer de til kulturskolen og så blir overgangen for mange stor der». Dette tyder på at det er et skille mellom instrumentalundervisningen på den ene siden og, på den andre, «det du lager på gutterommet eller jenterommet på dataen» (Informant 3). Dermed kan det også oppstå konflikter i form av at det du gjør på kulturskolen ikke høres like tøft ut som det andre musikkaktiviteter kan gjøre. Et slikt skille, med etterfølgende konflikter, er heller ikke nødvendig om læreren tar sikte på å få det inn i undervisningen gjennom å skape «en aktivitet rundt det [eleven har skapt]» (Informant 3). Dette peker igjen mot at den større verden må inn i den lille. Den lille verden vil da være instrumentaltimene, mikromiljøet, som ikke kan holdes atskilt fra verden utenfor, det vil si den verdenen eleven ellers eksisterer i.

Elever i dag forholder seg til mye musikk, gjerne i form av timevis lytting daglig. Samtidig er ikke denne lyttingen nødvendigvis bevisst. Musikken får dermed en rolle som stemnings- og assosiasjonsskapende, noe som ifølge Fostås fører til at elevene ikke kommer under overflaten på den (Fostås 2002:18). Videre forutser hun at instrumentalelever i økende grad også vil være mer åpne for cross-over og genreallsidighet (ibid.:19). Denne antagelsen er også noe Informant 3 langt på vei kan sies å bekrefte.

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt en slik betegnelse av måter å forholde seg til musikk fullt ut treffer og er gyldig. Samtidig kan det poengteres at menneskene som vokser opp og samtidig forholder seg til mye musikk, slik Fostås beskriver, også nødvendigvis vil innbefatte fremtidens musikere og musikkpedagoger. Informant 3 sitt poeng med å trekke inn musikk elevene omgis av utenfor instrumentalundervisningen, kan gjøre det mulig å kombinere disse adskilte miljøene. Som en effekt av dette kan også lærere få ta del i elevens verden utenfor mikromiljøet, «sånn at vi kan få lov til å bli med. Det må ikke bli to adskilte ting» (Informant 3). På den ene siden kan elevene lære noe de kan nyttiggjøre seg av i nærmiljøet gjennom å innrette seg etter korps- og enkeltundervisningsmiljøet. Dette kan omfatte repertoar, samspill og ferdigheter, samt evne til selvstendig læring. På den andre siden kan instrumentalundervisningsmiljøet, gjennom inkludering av elevenes verden og aktiviteter som de forbinder med musikk utenfor spilletimene, til et fristende og motiverende supplement til undervisningen. Målet behøver ikke nødvendigvis å være perfeksjon, men å gi de forskjellige måtene å forholde seg til musikk en mer samsvarende relevans. Som Informant 3 sa, så er det «ikke alltid at det lykkes, men det må bli sånn». Poenget Informant 3 trakk fram, kan også trekkes videre hva gjelder elevmotivasjon. Elevene hører og har hørt mye musikk utenfor instrumentalundervisningen. Elevenes gehørferdigheter omhandler i stor grad hvordan lytting skjer, samt hvor fokuset ligger under lyttingen. Det kan dermed tenkes at det å utvikle elevers gehørferdigheter kan gi mersmak dersom deres tidligere erfaringer av musikk knyttes opp mot instrumentet de spiller. Derfor kan både det å kunne en sang eller deler av den «på øret» samt det å, dersom det lykkes, få eleven til å koble disse sammen, gi eleven et overskudd både hva gjelder musiseringen og videre motivasjon og spilleglede. Et resultat kan dermed bli at eleven står friere i sin musisering, selv om et slikt mål nødvendigvis henger høyt og er derfor ikke lett å nå. Like fullt kan dette også vise til viktigheten av å øve elevens gehør i forbindelse med instrumentalspill. Det innebærer da å gi elevene et forhold både til det de hører og til det de spiller.

4.5 Musikalitet

Før intervjuene fant sted, var jeg nysgjerrig på hvorvidt musikalitetsbegrepet var noe som ville dukke opp gjennom informantenes beskrivelser. Ingen av informantene gikk spesifikt inn på hvorvidt de anså elevene sine som musikalske eller ikke, men jeg mener like fullt å finne undertoner i beskrivelsene som kan peke mot en vurdering av at noen elever er mer musikalske enn andre. Dette er et interessant tema både i forbindelse med gehørspill hos blåseinstrumentalelever og generelt i undervisningsøymed. Jeg har valgt å gå nærmere inn på dette her, da en av informantene beskrev gehør som noe som går på det musikalske. På den ene siden kan dette bety at det er gjennom gehør vi oppfatter sammenhenger i musikken. Samtidig kan også det musikalske da forutsette at vi også har et godt gehør. Den førstnevnte forteller da om hvordan gehør kan være et verktøy til å oppfatte og se musikalske sammenhenger, mens sistnevnte kan antyde at gehør går innunder musikalitet som kvalitet der musikalitet blant annet måles gjennom gehørferdigheter.

Informantens beskrivelse var ikke formulert som en karakteristikk av sine elevers musikalitet. Jeg har ikke spurt informanten spesifikt om dette for å komme i dybden på hva vedkommende legger i begrepet. Viktigere her er at jeg bruker dette sitatet som springbrett til å diskutere musikalitet i forbindelse med undervisning. Dette kan igjen vise hvordan det å forbinde gehør med musikalitet kan få konsekvenser i form av hvilke elever som får gehørundervisning. Videre slike forbindelser trolig kunne være medbestemmende for hvem som får musikkundervisning.

Informant 1 poengterte i sammenligning med notespill viktigheten av å arbeide med elevens gehør:

Gehør sier seg jo selv. Det går jo på det musikalske. For meg så går det liksom på den indre forståelsen av musikken og det musikalske da. Og de forskjellige relasjonene i musikken. Og den større forståelsen tror jeg du er nødt til å ha et visst gehør for å forstå. Med mindre du sitter og studerer et partitur i mange timer da, men det blir en litt annen tilnærming da.

På den ene siden er gehør dermed noe som direkte angår musikalitet gjennom hvordan musikk henger sammen gjennom relasjoner. Kort beskrevet blir dette musikkforståelse som musikalitet der nøkkelen til forståelse ligger i gehøret. Dermed får også gehør en svært sentral rolle i definisjonen av musikalitet, noe som igjen gjør disse vanskelige å skille fra hverandre. På den andre siden skiller en slik gehørforståelse seg fra notelesning, her ved partiturstudier.

Samtidig forklarer Informant 1 at det er forskjeller mellom å forholde seg til musikk visuelt og auditivt.

Jørgensen beskriver hvordan forskjellige oppfatninger av hva musikalitet er, også kan få konsekvenser for hva slags pedagogiske beslutninger som tas. Slike oppfatninger kan videre påvirke effekten undervisningen har, noe som avhenger av lærerens grad av pedagogisk optimisme eller pessimisme (1982:25).

Som tidligere nevnt tar et holistisk menneskesyn utgangspunkt i mennesket som mer enn en sum av enkeltdeler. Dette innebærer at meningen ligger utenfor det bestanddelene kan tyde på. Følgelig tar blant annet opp holisme i forbindelse med progresjonsprinsipper (2002:140). Dette står da i kontrast til et syn på mennesket som mer fragmentert. Det kan igjen innebære at mennesket betraktes gjennom å fokusere på dets minste bestanddeler. Disse bestanddelene betraktes videre for å finne en form for essens ved mennesket. Gjennom intervjuene og behandlingen av dataene fant jeg ikke noe som klart tyder på at sistnevnte menneskesyn er representert ved informantene. Derimot beskrev Informant 3 en annen form for undervisning gjennom sin egen instrumentalundervisning som barn. Jeg mener dette også kan trekkes inn i en vurdering av menneskesyn, samt lærersyn sett i forbindelse med hvordan undervisning er lagt opp i form av innhold, mål og vurdering. Jeg går ikke inn på en større drøfting av progresjonsmodeller her. Jeg skal derimot gå videre inn på hvordan spesielt Informant 1 og Informant 3 trakk inn viktigheten av å oppleve musikk som et logisk hele, samt hvordan dette kan henge sammen med det å være i en musikalsk setting.

Sitatet av Informant 1 kan også sees i lys av informantens tidligere beskrivelser av hvordan det er viktig å oppleve at det som skal læres har en intern og helhetlig logikk. Dermed kan beskrivelsen og betegnelsen musikalsk også få en annen betydning. Dette spiller videre inn på et eventuelt musikalitetsbegrep, som da får sin betydning i form av en evne til å se musikalsk helhet gjennom de sammenhenger og relasjoner musikken består av.

Det holistiske menneskesynet gjør seg gjeldende også gjennom Informant 3 sin understreking av hvor viktig det er at elevene kommer inn i en musikalsk setting. Gjennom beskrivelsene av hvordan Informant 3 opplevde og erindrer sin egen instrumentalopplæring som barn, kommer det fram at kontrastene mellom informantens nåværende praksis og egen opplæring er store. Informant 3 beskrev egen instrumentalopplæring i tråd med å være en form for tradisjonell

musikkundervisning, en ensom, streng og uinspirerende praksis, der undervisningen i stor grad synes å være lagt opp etter spilleboken. Dette satte også sitt preg på undervisningen gjennom hva slags innhold den fikk, noe Informant 3 oppsummerte slik: «Inn, «next page», øv». En slik form for «tradisjonell musikkopplæring» står da i sterk kontrast til Informant 3 sin egen undervisningspraksis i dag. Med et fokus på å få elevene inn i en musikalsk setting fra tidlig av i undervisningsløpet kan det konstateres at Informant 3 har gått bort fra den måten informanten selv beskrev sin egen opplæring, gjennom å strukturere undervisningen inn i både enkelt- og samspillundervisning.

Et mer helhetlig perspektiv på undervisning kan da, slik vi har sett det beskrevet gjennom Informant 1 og 3, omfatte både musikalske relasjoner og et mer helhetlig fokus. Meningen i musiseringen kan dermed ikke eksistere uten disse, da det er både i sammenhengene og det større bildet meningen ligger. Dermed kan ikke fokus på enkelte bestanddeler av musikk få en større betydning enn som et av flere punkter i helheten, noe som igjen innebærer at et ensidig fokus på enkeltdelene også er mindre meningsfylte. Videre kan et slikt undervisningssyn også innebære mennesker som samspillende i en musikalsk setting eller kontekst. Dermed kan samspill få en sentral rolle i instrumentalundervisning for blåsere. Samtidig kan også instrumentalundervisningen inneholde skapende prosesser. Dette beskrev Informant 2 og 3 konkret i forbindelse med bruk av improvisasjon i sin undervisning, samt gjennom en lekende tilnærming til herming på fløytemunnstykke ved sistnevnte informant.

I tråd med dette vil et mer ensidig fokus på henholdsvis notespill eller gehørspill ikke nødvendigvis være hensiktsmessig. Gjennom å ha et ensidig fokus på det ene eller det andre vil undervisningen mangle aspekter som er viktige i henhold til et videre omfattende holistisk prinsipp. Dermed kan et helhetlig fokus i undervisningen ikke bare gi elevene en opplevelse av at noe meningsfullt foregår, men samtidig ivareta hensyn til de føringene korps legger for undervisningens innhold og mål. Dersom dette gjennomføres fullt ut, kan også musiseringen få betydning i form av at meningen i den ligger i mer enn hva enkeltindivider som deltar i musiseringen kan tilsi. Like fullt er det i undervisningsøyemed også viktig å betrakte individene som deltar i musiseringen, da de tross alt i en viss grad er avhengige av undervisningen for å utvikle sine instrumentalferdigheter. Dette kan dermed også gi en større mening gjennom at elevene både får anledning til å oppleve sin musisering i relasjon til andre, samtidig som at musiseringen i all utstrekning kan involvere en rekke musiseringsmåter, der både gehørspill og notespill inngår i helheten.

Ruud stiller spørsmål ved hvorvidt musikalitetsbegrepet i det hele tatt er nødvendig, da bruken av dette tradisjonelle begrepet kan innebære en fare ved «å utelukke visse grupper fra musikkopplæringen» (1979:42). Jørgensen beskriver hvordan musikalitetsbegrepet kan henge sammen med beundringen av idéen om det musikalskbegavede geniet under romantikken. En lignende idé eksisterer fortsatt, men mindre uttalt. Dette kan få betydning i form av et bestemt investeringssyn, der spørsmålet om hvorvidt det kan lønne seg å gi elever musikkopplæring eller ikke, ligger sentralt (1982:10). Et slikt syn vil, i tråd med Ruud, kunne virke som begrensende når det gjelder hvem som får tilgang på og tilbud om undervisning. Samtidig finnes det forskjellige meninger om musikalitet, noe musikkpedagoger heller ikke kan unngå å ta stilling til, da pedagogene selv også innehar et syn på hva musikalitet er (ibid.:10-11). I tillegg vil forskjellene mellom mennesker også få konsekvenser for undervisning. Derfor bør musikkpedagoger være bevisste på musikalitetsproblemet (ibid.:11). Dermed kan forskjellige musikalitetssyn påvirke undervisning forskjellig både ved å eventuelt kunne avgrense hvem som får undervisning, gjennom innholdet i undervisningen, samt hvem som undervises i hva.

Ruud understreker den praktiske relevansen musikalitetsdefinisjoner har for praksisene som er knyttet til dem. Et problem med forskning på musikalitet er at man gjennom å søke etter definerbare forhold ved talenter eller begavelser som kan bestemme deres musikalitet, ikke samtidig fremhever at «alle mennesker er musikalske på en eller annen måte eller på et eller annet nivå» (1979:42).

Ruud framhever at det i musikalitetsforskning bør være fokus på hvordan musikalitet forekommer på forskjellig måte hos forskjellige mennesker (loc.cit.). Dette knytter han til at musikkpedagogikken ved pedagogene bør «søke å imøtekomme, stimulere og utvikle musikaliteten i den form den måtte framtre» (ibid.:42-43). Dette kan beskrives som et relativt musikalitetsbegrep, der musikalitet ikke kan separeres fra menneskene som på ulike måter engasjerer seg i musikk. Derfor må det tas hensyn til hvert enkelt individ, noe som igjen vil kunne få en rekke konsekvenser for instrumentalundervisningen av blåseinstrumentalelever, men da på forskjellig måte, avhengig av eleven. Musikaliteten hos den enkelte elev kan således gi seg til kjenne gjennom hvor den enkelte elevs styrker ligger. På den ene siden kan dette være en måte å ta hensyn til elevens musikalitet gjennom å imøtekomme, stimulere og utvikle den. På den andre siden vil en fare ved et slikt fokus, dersom det blir ensidig, kunne bli at eleven ikke utvikler seg på områder der vedkommende ikke står sterkt, eventuelt på de områdene der eleven har dårligere ferdigheter. Flere av informantene tok for eksempel hensyn

til hva elever både hadde lyst til og ikke lyst til å gjøre av musiserende aktiviteter i undervisningen. Dette kom for eksempel fram gjennom Informant 2 sin beskrivelse av en elevs møte med gehørspill på seminar, som jeg tidligere har beskrevet. Elevens foreldre lot imidlertid ikke eleven slippe da eleven opplevde gehørspill som skummelt, samtidig som at Informant 2 motiverte eleven til å fortsette. Et resultat av dette ble at eleven fikk muligheten til etter hvert å mestre denne gehørspillsituasjonen, og noe eleven opplevde som positivt.

Et lignende poeng påpeker Small, men da i en videre utstrekning. Small kritiserer hvordan forholdet mellom begrepet musikk og handlingen som foregriper det, er snudd på hodet. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan «tingen» musikk har fått en større betydning enn handlingen (1998:2). Sentralt i dette er hvordan vestlig tradisjon setter likhetstegn mellom ordet musikk og musikkverk (ibid.:3). Et ledd i kritikken er hvordan dette viser seg ved vekten framføring får. Et poeng Small trekker frem ved framførelser, er hvordan musikkverkene finnes fordi de opptredende trenger noe å fremføre, og ikke omvendt. Derfor lanserer Small begrepet «musicking». Med «musicking» mener Small enhver deltagelse i framføring. Dette inkluderer også lytting, øving, komponering eller dans» (ibid.:9). Dette er med andre ord et vidt omfattende begrep for framføring, der framførelsen også inkluderer langt flere enn kun de som spiller musikken. Smalls begrep gir publikum en aktiv og påvirkende rolle i framføringen. I videre forstand omfatter begrepet alle som bidrar til at framføring av musikk kan skje.

Small har et musikalitetssyn som ligner det Ruud beskriver. Alle mennesker har en form for teori om «musicking», påpeker Small (ibid.:13). Dette kan forstås som at alle mennesker har forestillinger om hvordan «musicking» både foregår og skal foregå. Slike teorier kan ikke kun være forbeholdt intellektuelle eller kultiverte mennesker da de omhandler både hvordan vi forstår oss selv, samt våre relasjoner med andre. Dersom alle mennesker er født musikalske må også hvert individs musikalske erfaring regnes som gyldig. Siden mening i musikk ikke ligger i musikkverk, men i en utvidet forståelse av framføring, hevder Small at der «musicking» skjer, blir det også dannet relasjoner. Det er i disse relasjonene meningen av «musicking» ligger. Relasjonene inkluderer ikke kun de som eksisterer mellom lyder, men også mellom menneskene som deltar. Videre fungerer relasjonene som ideelle relasjoner slik deltagerne forestiller seg at de er, gjennom å være modeller eller metaforer for slike relasjoner (loc.cit.). Smalls begrep «Musicking» omfatter dermed langt mer enn det norske verbet å musisere, som på sin side omhandler framføring av musikk ved sang og spill (Ordbok 2).

Small sin beskrivelse og definisjon av «musicking» kan også beskrives som nærliggende det musikalitetssynet Jørgensen beskriver hos John Blacking. I dette synet ligger en idé av all musikk som organisert på en eller annen måte. «Musikk kan analyseres og tolkes på mange måter, alt etter hvilke organiseringsprinsipper man legger vekt på». Dermed kan Blacking plasseres i den *antropologiske strukturalismen*» (1982:95). Ikke ulikt Small, er et poeng hos Blacking at musikkens mening ikke kan eksistere uten å forbinde den med mennesker.

Dersom Small sitt musikalitetssyn trekkes inn i blåseinstrumentalundervisningen, kan en konsekvens være at det ikke er musikken som blir målet, men menneskene som befatter seg med den. Som beskrevet, vektlegger Small handlingen «musicking» der musikkens mening ligger i relasjonene mellom både de som inngår i aktiviteten og relasjonene mellom lydene. Informant 3 trakk fram hvordan informanten selv opplevde sin egen instrumentalopplæring som barn. Slik dette kom fram, anså ikke informanten dette som positivt, men som mangelfull både ved samspillmuligheter og at det ikke «var [...] noen verden utenom de bøkene» (Informant 3). Dermed representerer ikke denne gammeldagse opplæringsformen hvordan Informant 3 som deltager forestiller seg ideelle relasjoner skal være. Fokuset i undervisningen samsvarer heller ikke med hvordan informanten beskrev sin undervisning i intervjuet. Dette kan også få en betydning i form av hva som er fokuset i undervisningen.

Undervisning kan også få betydning gjennom enten å samsvare med eller stride mot elevenes egne inntrykk, erfaringer, forestillinger, opplevelser etc. av musikk. I undervisningssammenheng kan elevene gjennom en vektlegging av gehørspill, samt utvikling av gehørferdigheter i enkeltundervisning, på den ene siden få mulighet til en raskere, og i noen tilfeller kanskje enklere, innfallsport til aktiviteten musikk, eller «musicking». På den andre siden kan et ensidig fokus på gehørspill i undervisning gi elevene problemer i forhold til de føringene korps som oftest legger til grunn for korpsamspill. Samtidig kan det argumenteres for at både gehør- og notespill bør ligge sentralt i undervisningen. Ved på denne måten å vektlegge flere aspekter ved instrumentalspill, får pedagoger, lærere og instruktører et ansvar for å ivareta disse gjennom å imøtekomme, stimulere og utvikle musikaliteten til hver enkelt elev, samtidig som det tas hensyn til hver enkelt elevs inntrykk, erfaringer, forestillinger, opplevelser etc. av musikk. I tillegg er undervisningens innhold i de fleste tilfeller nettopp ment å skulle ta hensyn til de utfordringene elevene møter, som i dette tilfelle i stor grad vil være i korps.

Informant 1 beskrev videre et bredere fokus som sentralt i utdanning: «Det er jo veldig sånn i utdanning generelt i dag at man skal kunne litt av hvert. Men det går litt på bekostning av spesialisering at alle skal kunne litt, man blir jo aldri god i en ting. Men akkurat når det gjelder den spillinga så tror jeg det at det er så viktige sider å hente». På den ene siden kan bredde gå på bekostning av spesialisering. På den andre siden kan det også argumenteres for at spesialisering går på bekostning av bredde. Dermed kan et ensidig fokus på henholdsvis note- eller gehørspill i enkeltundervisning gi det som konsekvens at annet ikke læres. Dette kan også være en fare ved å anse noteopplæring som det essensielle læringsmålet for korpsspill. Elevene kan bli gode notespillere, men det går kanskje på bekostning av andre måter av «musicking». Det kan spores lignende tendenser hos Rasmussen, der det vektlegges som sentralt å inkludere gehørspill som et viktig supplement til instrumentalundervisningen i korps (1987). Gjennom å lage et undervisningshefte rettet mot instruktører uten musikkfaglig utdanning, med målsetting om å gi en innføring i hvordan undervisning kan planlegges og gjennomføres, samtidig vektlegger gehørspill som et viktig punkt, blir det klart at det også er viktig å arbeide med elevenes gehørferdigheter. Hvorvidt dette utelukkende gjelder lærere uten en musikkfaglig utdanning, er uklart.

Å drøfte gehørtrening i forhold til det omdiskuterte, men like fullt svært utbredte begrepet «musikalitet», gir – som vi har sett – interessante perspektiver på innholdet i instrumentalundervisningen. I ytterste konsekvens kan dette medføre at målet med gehørspill og gehørtrening skulle være å trene musikaliteten til elevene. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle, men det krever samtidig en redegjørelse for hva musikalitet kan være i forbindelse med gehørtrening og hvorvidt disse har noe med hverandre å gjøre.

4.6 Gehør, motivasjon og mestring

Beskrivelsene av elevers reaksjoner på og i undervisning som vektlegges i denne oppgaven, er basert på informantenes observasjoner. Som Imsen skriver, viser opplevelse til personers egne opplevelser av sin følelsestilstand (2008:378), men dette faller utenfor oppgavens fokus. Min presentasjon av data bygger på informantenes opplevelser av undervisningen, og elevenes opplevelser er representert gjennom informantenes forståelse av dem, slik den kom fram gjennom informantenes sitater. Forståelse vil da si at andre oppfatter uttrykk av følelser slik det er ment å være. Samtidig henger forståelse sammen med at menneskers evne til å forstå

hverandre, er basert på at de har en felles kulturell forankring (loc.cit.). Informant 2 sin beskrivelse av eleven som «lykkelig» og «det syntes [eleven] var gøy» kan dermed bli gyldig ved at de har en stor grad av felles kulturell forankring. Dermed kunne informanten konkludere med at «det ble en god opplevelse for [eleven]».

Tone Knutson Holmgren er inne på en lignende problematikk i forbindelse med studenters selvbilde i hørelærefaget (2008). Hun stiller spørsmål ved hvorvidt studenter oppfatter faget som et musikalitetsfag, samt hvilke konsekvenser dette kan få både for selvoppfatningen og deres faglige prestasjoner (ibid.:29). Det er ikke vanskelig å forestille seg at lignende kan skje utenfor hørelærefaget. Informant 2 beskrev hvordan en elev først opplevde gehørspill som skummelt og vanskelig. Det er rimelig å anta at slike utfordringer også kan finnes i hørelærefaget, da det i begge tilfeller kan handle om å gjøre noe som ligger utenfor det vante. Dermed kan de forskjellige måtene å møte det uvante på, få forskjellige konsekvenser. På den ene siden beskrev Informant 2 hvordan eleven den første dagen opplevde vanskeligheter med fremgangsmåten på gehørseminaret. Samtidig beskrev informanten hvordan dette opplevdes helt annerledes da eleven med oppmuntring mestret dette den andre dagen.

«Grunnlaget for all motivasjon er følelser» (Imsen 2008:377). Dermed kan elevene ha realistisk forventning om å lykkes, samtidig som at det gis rom til en tilsvarende liten grad «lekende utrygghet» (Fostås 2002:127). Mestring kan dermed avhenge av at det som skal læres både henger sammen med noe som tidligere er innlært og mestret, og noe nytt der mestring i størst grad er oppnåelig, men samtidig krever en innsats for å trygge mestringen. Dette kan da tolkes som å gjelde mestring generelt, noe som naturligvis også inkluderer gehørspill.

Imsen beskriver hvordan mestringsmotivet er en latent disposisjon eller egenskap som aktiveres når personer står foran en prestasjonssituasjon. Slike disposisjoner eller egenskaper kommer fram enten som positive eller negative følelser knyttet til forventninger av en gitt type (2008:395). En elev som i en gehørspillsituasjon står foran både ukjente sanger og fremgangsmåter, kan få utfall i form av hvorvidt elever forventer å lykkes eller mislykkes, som ved elevene Informant 2 beskrev. Imsen beskriver dette som forskjellige grader av motivasjon, der et sterkt motiv også vekker sterk motivasjon. Samtidig vil ikke nødvendigvis en person med et sterkt motivasjonsmotiv motiveres av lette oppgaver (loc.cit.). Som beskrevet, kan også undervisning og læring legges til rette gjennom en vektlegging av gradvis

progresjon. Dette kan da med fordel bestå av noe som tidligere er lært. Gjennom å samtidig introdusere noe nytt, unngås stillstand i læringsprosessen.

En annen faktor i hvorvidt en person motiveres til prestasjon eller ikke, avhenger av om personen knytter verdi til det å lykkes eller mislykkes med en oppgave. Dersom en person «ikke ser noen vits i oppgaven, er insentivverdien lav, og motivasjonen vil også være lav» (ibid.:396).

I tillegg til mestringsmotivet kan personer også ha et motiv for å unngå det å mislykkes. Dette er på lik måte som førstnevnte motiv avhengig både av personlighetstrekk og en rekke forhold i situasjonsbetingelsene, og kan på lik måte aktiviseres når en person står foran en prestasjonssituasjon. Elever med sterkere angst vil være mest hemmet når de står overfor oppgaver som i utgangspunktet skulle vært av middels vanskelighetsgrad basert på elevens intellektuelle evner. Dette er viktig å ta hensyn til i tilpasset opplæring (ibid.:397).

Dermed kan det, som Fostås vektlegger, igjen være hensiktsmessig å legge til rette oppgavene i undervisningen slik at det nye læringsmaterialet som tilføres, kun utgjør en liten del av det oppgavene krever. Informant 3 la opp sin undervisning ved å ha lek i sentrum. Dette kan tolkes som en måte å unngå å legge vekt på prestasjon som det sentrale målet, noe som dermed kan bidra til å ufarliggjøre det å spille et nytt instrument foran en ukjent person for eleven. Det er viktigere at elevene «har lekt litt med instrumentet». På en side blir elevene kjent med noe som i utgangspunktet er nytt og som vil kunne by på en rekke instrumentaltekniske utfordringer. Samtidig får elevene anledning til å møte instrumentalspill uten at læreren legger et prestasjonspress på dem. Dette er beskrevet som fremgangsmåte tidlig i undervisningen, et utgangspunkt som kan bli et grunnlag å bygge videre på. Lekende gehørbasert tilnærming i undervisning kan dermed få en rolle som alvordpendende gjennom ikke å være av prestasjonsrettet art. Dette forutsetter naturligvis at både elev og lærer opplever aktiviteten som lek.

Som jeg nevnte innledningsvis i dette delkapittelet, har jeg fokusert på læreres perspektiver på egen undervisning. Selv om elever ikke er inkludert som egne stemmer i oppgaven, har det gjennom presentasjonen av data, analysen, samt drøftingen av disse, kommet fram at elever kan motiveres gjennom gehøraktiviteter. Samtidig er det vanskelig å komme med et entydig

svar på hvorvidt slike gehøraktiviteter motiverer elever til egenøving gjennom å vise hvordan det å spille henger sammen med det klingende resultatet.

Ved å påpeke at gehøraktivitet som foregår på seminar, «må inn i hverdagen», kom Informant 3 inn på hvor viktig det kan være at ikke bare elever motiveres ved deltagelse på gehørseminar, men at lærerne også må med. På lignende måte beskrev Informant 2 at lærere ved å delta på slike seminarer også ser «at det er mulig å få det til». Hvorvidt gehørseminarer påvirker hverdagen kan avhenge av en rekke faktorer. Både om læreren deltar, og dermed har mulighet til å selv motiveres gjennom lærerens vurdering av hvorvidt slike seminarer har en overføringsverdi til enkeltundervisningen. Samtidig kan læreren se an elevens reaksjoner på seminaraktiviteten på timen. En mulighet kan da være å benytte seg av «flammen» (Informant 3) og bygge videre på den. Dette kan også skje i sammenheng med lærerens egen motivasjon. I tillegg kan som vi har sett en rekke andre forhold spille inn på valgene som tas for undervisningen.

Dataene tyder på at informantene i forskjellig grad hadde erfaring både med gehørtrening og gehørspill. Dette viser seg gjennom deres beskrivelser av egen bakgrunn, der både utdannelsesbakgrunn og utøverpraksis kan spille inn i en viss grad. Dette kan videre tyde på at læreres vurderinger av egne gehørferdigheter også kan påvirke i hvilken grad gehøraktiviteter vektlegges i undervisningen. Informant 2 beskrev både sitt eget og elevenes møte med et gehørseminar som positivt: «Da kommer de som er gode på det og har gode arrangementer som funker godt. Og det er en inspirasjon til å drive med gehørspill da. Da ser vi at det er mulig å få det til».

På den ene siden kan dette tyde på at det å se og erfare hvordan slik undervisning kan foregå også motiverer lærere gjennom å se hva som fungerer, samt gir muligheter for å overføre dette til egen undervisning. På den andre siden kan det i «de som er gode på det» både ligge en idé og en vurdering av egne gehørferdigheter som mangelfulle. Som beskrevet, trakk Informant 2 fram dette som inspirerende. Like fullt kan det også bety at læreres vurderinger av egne gehørferdigheter kan være negative, noe som kan medføre at en lærers vurdering av sitt eget gehør som svakt samtidig gjør gehørtrening fraværende i undervisningen. Også læreres motiver for å mestre eller frykt for å unngå mestring kan dermed spille inn på valgene som tas for undervisningen. Dermed vil også avstanden mellom gehørseminarer og enkeltundervisningen kunne bli stor, ikke ulikt poenget Informant 3 trakk fram. Tidligere har

jeg nevnt rammevilkår og føringer som kan spille inn på undervisningen. Slike føringer kan også spille inn i en vurdering av relevansen for gehørtrening og gehørspill i enkeltundervisningen.

I denne oppgaven fungerer The Brazz Brothers som et konkret eksempel på en gruppe musikere som arbeider med gehørspill gjennom seminarer med korpsmusikanter. Gruppen vektlegger læreren som «et naturlig forbilde for eleven både når det gjelder spill og holdninger» (The Brazz Brothers 1). Som ledd i dette, er også kursing av lærer en del av virksomheten til gruppen. Dermed får læreren også her den sentrale rollen for hvorvidt gehørspill foregår utenom seminarer som dette.

4.7 Musiseringstradisjoner

I kapittel to redegjorde jeg for hvordan visse musikkgenrer, som folkemusikk, jazz og annen populærmusikk, assosieres med gehørspill (Bergby og Blix 2010:23). Gehøroverføring av kunnskap er helt grunnleggende i slike musikkgenrer (Hanken og Johansen 2009:98), noe som skiller dem fra tradisjoner der kunnskap overføres gjennom notasjon. Informant 4 kan beskrives som å stå i en slik tradisjon. I undervisningen på gitar kretset musikk i hovedsak rundt forskjellige former for rock. Som jeg beskrev i forrige kapittel, tok informantene i forskjellig grad hensyn til elevers repertoarønsker i undervisningen. Informant 4 trakk inn musikk elevene selv hørte på og spilte, noe som også ga elevene en grad av selvbestemmelse i undervisningen. I tillegg fokuserte Informant 4 på praktisk gitarspill før musikknotasjon, musikkbegreper og lignende kom inn i undervisningen. Dette ble da brukt til å belyse og klargjøre det de spilte.

Lucy Green beskriver hvordan det ved siden av formell utdanning samtidig alltid finnes andre måter å overføre ferdigheter innen musikk på. Dette er hva hun kaller uformell musikkæringspraksiser, som skiller seg fra formelle ved at musikere i stor grad er selvlærte (2001:5). Informant 4 beskrev seg selv nettopp som selvlært i utgangspunktet, men har senere vært gjennom formell utdanning gjennom musikklinje på videregående skole.

Formell og uformell utdanning er heller ikke ment å skulle representere gjensidig utelukkende praksiser, men heller som et polarisert forhold der de er ytterpunkter (ibid.:5-6). Kanskje er

det heller individenes opplæring som er med på å bestemme hvordan de senere underviser, enn at tradisjonene tilsier at det skal være slik? I Informant 4 sitt tilfelle kan det virke som at gehør av både type en og to gir seg til tilkjenne i beskrivelser av undervisningen. Samtidig trakk Informant 3 inn spillemenn da vi snakket om hvordan gehørspill kan gjøres i instrumentalundervisning for blåsere. Dette kan tyde på at forskjellene ikke nødvendigvis er så store. Som lærer i genre som assosieres med gehørtradisjon, kan Informant 4 beskrives som i mindre grad å arbeide med gehør av type en. Gjennom beskrivelsene til informantene blir det klart at bevisstgjøringen som vektlegges i undervisningen på flere måter har en sterkere tilknytning til hørelære enn til gehørtradisjon. Samtidig er det også i Informant 4 sine beskrivelser et poeng å spille det elevene har hørt, samt i en viss grad har reprodusert utenom spilleundervisningen. Like fullt kan Informant 4 sin vektlegging av spennvidden av musikkgenre i undervisningen også tyde på at dette samtidig foregår i undervisningen. Det finnes trolig mange grader og former av akseptable utførelser også i slik undervisning. I så fall kan det også tolkes som at disse skillene mellom tradisjoner ikke nødvendigvis er lette å trekke fram. Alle informantene trakk fram en praktisk orientert tilnærming til spill i sin undervisningspraksis, dog i varierende grad. Samtidig brukte alle informantene notasjon. Informant 1 poengterte hvordan det ved hjelp av noter er mulig å spille mer spesifikt enn det kan være på gehør. Informant 2 brukte noter og musikkbegreper i undervisningen. Disse skulle elevene ha hørt om, men samtidig var det hvordan det høres ut som ble vektlagt. Informant 3 brukte blant annet sanger elevene selv har et forhold til. Denne hadde de kjennskap til fra verden utenfor undervisningsverdenen. Disse sangene lærte de også på gehør, noe som kan tolkes som å være mer i tråd med gehørtradisjon enn det er hørelære. Muligheten til å kunne lete seg fram gjennom prøving og feiling var også et sentralt beskrevet poeng hos Informant 3. Som tidligere nevnt har informantene beskrevet hvordan undervisningen kan få en rekke føringer av korps som også i en viss grad preger undervisningen. Like fullt kan også Informant 3 sin undervisning beskrives som delvis gehørbasert ved å bestå av gehøroverføring av kunnskap.

Hanken og Johansen forteller at musikkpedagoger innenfor kunstmusikk i senere tid har tatt i bruk gehørbaserte opplæringstradisjoners prinsipper. Eksempler på slike prinsipper og konsepter som trekkes fram, er ved Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki og Paynter (2009:99). Ingen av informantene nevnte noen av disse, verken ved navn eller opplæringsmetoder/-prinsipper. Derfor anser jeg ikke informantenes undervisning som eksempler på slik musikkpedagogikk. Samtidig har alle informantene en rekke idéer,

fremgangsmåter og poenger som peker på at gehør er en del av deres undervisningsmetode. Gjennom denne oppgavens fokus har jeg heller ikke søkt etter informanter som arbeider etter gitte musikkpedagogiske konsepter, men informanter som arbeider eller har arbeidet som instrumentallærere, for dermed å kunne si noe om hvordan allmenn instrumentalundervisning for blåsere kan foregå i Norge. Gjennom Informant 4 sine beskrivelser av sin undervisning har det samtidig kommet fram at det er visse likheter og ulikheter mellom henholdsvis blåse- og gitaropplæring. Som ledd i dette kan lik og forskjellig praksis hos informantene tyde på at likhetene og forskjellene i størst grad avhenger av individene som underviser, der syn på elev, lærer, musikk etc. spiller inn på hvordan, hvorfor og for hvem undervisning foregår, samt hva undervisningen består av. Med dette utelukkes ikke påvirkningskraften tradisjoner og rutiner kan ha på undervisningen. Et eksempel på dette er hvordan Informant 3 brøt med den måten å undervise på som informanten opplevde selv som barn. Dette ble beskrevet av informanten som «tradisjonell musikkundervisning», noe Informant 3 også har observert andre steder senere. Disse beskrivelsene av undervisning henholdsvis nå og da, kan også forklare hvorfor en slik endring i undervisningen har funnet sted, samt si noe om hvilke verdier som ligger til grunn for dette bruddet.

4.8 Note- og gehørspill som motsetninger til hverandre?

«Lærerens musikksyn påvirker mye av både det som skjer og det som ikke skjer i undervisningen,» framhever Sætre og Salvesen (2010:26). Det betyr at en lærers syn på musikk, seg selv og sine elever vil prege undervisningen. Informantenes beskrivelser av sin undervisning inneholder både fellestrekk og forskjeller. Spesielt kommer forskjellene fram når det gjelder hva slags mål og innhold informantene har for undervisningen. Vurderingen av undervisningen kommer i en viss grad fram ved at det er deres egne beskrivelser jeg legger til grunn i oppgaven. Flere av informantene ga også uttrykk for dette ved at de enten fikk anledning eller måtte reflektere rundt sin egen praksis.

Dette kapittelet har gitt noen beskrivelser av ulike årsaker som kan prege instrumentalundervisning for blåsere. Det har delvis bestått av drøfting av informantenes beskrivelser opp mot forskjellige retninger hva gjelder syn på pedagogikk, menneske, musikk etc. I tillegg har kapittelet vært en drøfting der gehør- og notespill har blitt satt opp mot hverandre. Selv om framstillingen av gehør- og notespill som motsetninger er kunstig og ikke

nødvendigvis vil reflekteres i instrumentalundervisning, kan det å se nærmere på ytterpunkter i et motsetningsforhold også skape et relevant rom for videre refleksjon og drøfting, samt ny teori og praksis for instrumentalundervisningen. Dette er også grunnen til at jeg har valgt å sette gehørspill, som en mer praktisk tilnærmingstype til instrumentalspill, opp mot en notespill som en mer teoretisk vinklet undervisning. Skillet behøver ikke nødvendigvis være så motsetningsfullt som jeg presenterer det, men har fungert som en ramme for denne oppgaven, noe som også har kommet fram mer spisset i dette kapittelet. Like fullt har informantene gitt beskrivelser som tyder på at dette skillet kan ha visse sannheter ved seg. Dette påpekte Informant 1 ved å skille mellom muligheter for hva som kan gjøres på gehør kontra andre muligheter med noter. Det kom også fram gjennom koblingen Informant 1 gjorde av gehør som nært forbundet med det musikalske ved instrumentalspill. Informant 2 hadde på sin side en mer «notebasert» bakgrunn gjennom utdanning og egen praksis, noe som til dels gjenspeiles i undervisningen. Samtidig kom også Informant 2 med en rekke eksempler på hvordan undervisningen også foregår i forbindelse med gehør, både som metode og mål. Dermed kan heller ikke Informant 2 sies å representere en retning i enten-eller-forstand. Informant 3 brukte gehørspill som aktivitet både i samspill og enkeltundervisning. Til tross for i stor grad å beskrive undervisningen som lek- og gehørorientert, besto denne både av notelære og notespill. Informant 4 beskrev på sin side både en praktisk tilnærming til instrumentalundervisning, men trakk senere inn tabulatur. Et viktig poeng ved dette var å unngå at elevene ble gjort avhengige av tabulatur.

Dermed kan skillet mellom gehør- og notelære i oppgaven på den ene siden vise seg å være ukorrekt i form av at alle informantene beskrev ulike måter å øve gehør gjennom forskjellige og like aktiviteter. Til tross for at disse vektlegges i ulik grad, hadde alle informantene til felles at både gehør- og notespill er en del av undervisningen. På den andre siden tyder også dataene og drøftingen på at dette skillet i en viss grad faktisk eksisterer. Korps innebærer i hovedsak notespill selv om dette ikke gjelder eksklusivt. Samtidig har grupper som The Brazz Brothers seminarer for korps og korpsmusikanter der gehørspill er aktiviteten. Dette kan igjen være problematisk dersom det ikke gis en relevans. Relevans kan oppnås gjennom å bringe gehørspill inn i hverdagen. Lærere står sentralt her da det hovedsakelig er de som bestemmer hvordan undervisningen legges opp og gjennomføres gjennom valg av mål, innhold og metode.

5 Oppsummering

Denne oppgaven består av en rekke perspektiver på forskjellige aspekter av instrumentalundervisning for blåseinstrumentalister. Jeg har redegjort for hva gehør og gehørspill kan innebære gjennom min presentasjon av teori og definisjoner, samt mine informanters undervisningspraksiser. Jeg har videre drøftet et antall sentrale aspekter ved dette opp mot en rekke forutsetninger for hva slags innhold undervisning får.

Instrumentalundervisning for blåsere i Norge er i stor grad nært forbundet med korps. Informant 1, 2 og 3 arbeidet som korps- og kulturskolelærere og underviste i hovedsak korps elever. Korps ble beskrevet som notebasert, men var i endring både når det gjaldt repertoar og tilnærming til musisering. Tilnærmingen kunne gjennom informantenes beskrivelser være på gehør.

Gehørtrening og -spill ble vektlagt på forskjellige stadier av elevers musikalske utvikling. I undervisningen til Informant 1 skjedde dette allerede i første time. Informant 2 avventet dette til elevene hadde kommet litt videre enn nybegynnerstadiet. Informant 3 brukte en lyttende tilnærming som innfallsport til å få lyd fra og med første spilletime. Informant 4 har jeg beskrevet som delvis å stå i gehørtradisjon da informanten selv tidligere hadde arbeidet som gitarlærer. Elevene ville kunne ha erfaringer med spill fra tidligere, noe Informant 4 bygget undervisningen rundt. Dette involverte både vektlegging av en praktisk tilnærming og instrumentkjennskap før begreper og teori ble presentert for elevene.

I informantenes undervisning ble gehørtilnærming brukt til spillingen på forskjellige måter. Dette inkluderte intervalltrening, herming av toner og rytmer, og improvisasjon. I tillegg kunne et auditivt fokus fungere samtidig med et visuelt gjennom trening av posisjoner på trombone. Gehøraktiviteter foregikk også som lek, der prøving og feiling sammen med lærerens oppmuntring var sentrale elementer. Dette kom blant annet fram gjennom Informant 3 sin beskrivelse av hvordan elever i første spilletime får lyd i fløytemunnstykket. Informant 2 brukte sang som hjelpemiddel blant annet for å bevisstgjøre elever på tonehøyder. Sang i undervisning er et viktig ledd hos Steenstrup og i konseptet «song and wind». I det å kunne synge en sang, oppnås det samtidig å ha et forhold til sangen. Informant 2 beskrev hvordan elever som kan synge sangene i undervisningen også hadde lettere for å spille dem.

Jeg har redegjort for hvordan elevenes spilleglede og motivasjon kan vektlegges og dermed økes, og videre hvordan både spillegleden og motivasjonen kan reduseres dersom undervisningen preges av et strengt fokus på instrumentalteknikk. For eksempel beskrev Informant 3 det som viktig å få i gang elevenes spilleglede tidlig i undervisningsløpet.

Informant 3 står i en særstilling blant informantene med sin todelte undervisning. Gjennom dette får elevene både mulighet til samspill og individuell oppfølging. Individuell oppfølging og tilpassing ble også vektlagt hos Informant 1, som beskrev hvordan det er nødvendig å ta hensyn til individuelle forskjeller hos elevene hva gjelder gehørferdigheter. Samtidig utvikles disse ferdighetene gjennom å vektlegge gehørtrening og -spill i undervisningen. Videre brukte Informant 1, 3 og 4 elevenes egne forslag til sanger i undervisningen.

Et gjennomgående tema i denne oppgaven har vært å fokusere på helhet. Dette har blant annet kommet fram gjennom redegjørelsen av The Brazz Brothers sitt syn på hva gehørspill er, samt Informant 1 sine beskrivelser av helhetlig logikk.

Som uttrykt i problemstillingen, har jeg i denne oppgaven villet kartlegge utvalgte instrumentalledagogers bruk av gehørtrening og gehørspill, samt undersøke hvordan deres holdning til gehørspill i undervisningen forholder seg til etablerte teorier omkring den musikalske utviklingen hos elever som spiller blåseinstrumenter. Via informantene har jeg derfor gitt konkrete eksempler fra undervisningen som på forskjellige måter angår bevisstgjøring av elever på hvordan det de hører og det de gjør henger sammen.

Hvordan informantenes holdninger til gehørspill forholder seg til elevers musikalske utvikling vil i stor grad være en medvirkende faktor i instrumentallærerens valg av mål, metode og innhold. Disse valgene kan igjen foretas på bakgrunn av en rekke faktorer. Jeg har i oppgaven undersøkt hvordan elev- og lærerorientert undervisning, undervisningsmiljø, til dels musikalitet, samt motivasjon og mestring kan påvirke undervisningen. Dette har bestått av min drøfting av informantenes holdninger opp mot teorier som kan belyse deres holdninger.

Informantenes holdninger til gehørtrening og -spill i undervisning kunne knyttes opp mot hvilken tradisjon undervisningen står i. På den ene siden kan dette innebære gehørtradisjon. Informant 4 sine beskrivelser har fungert som eksempler på dette i oppgaven gjennom informantens tidligere virke som gitarlærer, samt ved at informanten underviste i forskjellige

genre innen rock. På den andre siden har jeg beskrevet hva Informant 3 la i tradisjonell musikkundervisning. Disse to tradisjonene kan derfor fungere som to motsetninger der den førstnevnte er gehørbasert og den sistnevnte notebasert. Like fullt passer ikke de undervisningshverdagene jeg har undersøkt inn i et så klart skille mellom tradisjoner. Alle informantene har elementer fra forskjellige tradisjoner i sin respektive undervisning. Informant 1, 2 og 3 beskrev elementer i sin undervisning som står nærmere en gehørtradisjon enn en korpstradisjon. Informant 4, som representant for gehørtradisjon i denne oppgaven, baserte sin undervisning kun delvis på metoder som assosieres med gehørtradisjon. Å tillegge gehørspill kvaliteter som setter den i en avgrenset bås, kan medføre konsekvenser som hentyder mot en oppfattelse av gehør som «noe annet» og dermed uvesentlig for instrumentalundervisning for blåseinstrumentalister. Gjennom oppgaven viser det seg at et slikt tradisjonsskille ikke stemmer overens med informantenes beskrivelser av og vektlegginger i sin undervisning. Videre kan et mer helhetlig undervisningssyn medføre en langt mer inkluderende undervisning, der gehør- og notespill inngår som noen av flere deler.

Jeg har beskrevet hvordan gehørseminar «må inn i hverdagen» (Informant 3). Dermed får gehørseminarer relevans ved overføringsverdien de har til instrumentalundervisning. Dette utelukker ikke at gehørseminarer i seg selv motiverer elever, utvikler metodisk kunnskap eller andre aspekter. Dette angår i høyeste grad hvorvidt instrumentalundervisningen fungerer som en adskilt verden eller ikke. Hvorvidt dette blir tilfelle eller ikke, avhenger av læreren som har ansvaret for undervisningen. Motivasjon gjennom gehørseminarer angår derfor ikke utelukkende elever, men også lærerne, slik tilfellet er ved Informant 2.

I hørelærefaget er utvikling av studenters gehør et hovedanliggende gjennom bevisstgjøring. Gehørtrening kan foregå i form av forskjellige måter å musisere. Jeg har redegjort for en rekke av disse i oppgaven. I denne oppgaven har jeg presentert synspunkter, beskrivelser og teori som tyder på at en tilrettelegging og vektlegging av gehørspill i instrumentalundervisning for blåsere ikke kun kan få effekt gjennom å styrke elevers bevisste forhold til sin egen rolle som musiserer. En tilrettelegging og vektlegging kan samtidig styrke elevenes motivasjon gjennom de formene gehørtrening og -spill får.

Litteraturliste

- Bengtsson, Ingmar 1979a. «Gehör», i Kari Michelsen (red.), *Cappelens musikkleksikon*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag A.S
- Bengtsson, Ingmar 1979b. «Gehörtradisjon», i Kari Michelsen (red.), *Cappelens musikkleksikon*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S
- Bergby, Anne Katrine og Hilde Synnøve Blix 2010. «Undervisningsfaget hørelære», i Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby (red.), *Øre for musikk: om å undervise i hørelære*, Oslo: Unipub
- Bjørkvold, Jon-Roar 1998. *Det musiske menneske*, Oslo: Freidig Forlag
- Blix, Hilde Synnøve 2010. «Om å lese noter», i Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby (red.), *Øre for musikk: om å undervise i hørelære*, Oslo: Unipub
- Blix, Hilde Synnøve og Anne Katrine Bergby 2010. «Hørelærefaget før og nå», i Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby (red.), *Øre for musikk: om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub
- Fostås, Olaug 2002. *Instrumentalundervisning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Frederiksen, Brian 1996. *Arnold Jacobs: Song and Wind*, Illinois: Windsong Press Limited
- Green, Lucy 2001. *How popular musicians learn: A way ahead for music education*, Aldershot: Ashgate
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen 2009. *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Holmgren, Tone Knutson 2008. *Hørelære og Selvoppfatning. En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære*, Oslo: Universitetet i Oslo

- Imsen, Gunn 2008. *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Isaksen, Bjarne 2009. «Leik i instrumentalloplæringa – ei innføring», i Bjarne Isaksen (red.), *Musikk med leik. Leik med musikk*, Oslo: Universitetsforlaget
- Johansen, Guro Gravem 2010. «Improvisasjon og gehørtrening», i Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby (red.), *Øre for musikk: om å undervise i hørelære*, Oslo: Unipub
- Jørgensen, Harald 1982. *Fire musikalitetsteorier: En framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*, Oslo: Aschehoug
- Kruse, Gro Shetelig 1993. *Gehørutvikling integrert i instrumentalloplæring*, Bergen: Norges Musikkorps Forbund
- Kvale, Steinar 2006. *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Rasmussen, Grete Helle 1987. *Med på notene: Metodikk for instrumentalundervisning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, Pål 1998. *Mellom nærhet og distanse*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even 1979. *Musikkpedagogisk teori*, Oslo: Norsk musikforlag
- Ruud, Even 1995. «Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning», i Harald Jørgensen & Ingrid Maria Hanken (red.), *Norsk musikkpedagogisk forskning. NMH-publikasjoner (2)*, Oslo: Norges musikkhøgskole
- Small, Christopher 1998. *Musicking: The meanings of performing and listening*, Middletown: Wesleyan University Press
- Steenstrup, Kristian 2004. *Messingblåserpedagogik*, Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium

- Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen 2010. «Musikkpedagogisk teori og praksis: En introduksjon», i Jon Helge Sætre & Geir Salvesen, *Allmenn musikkundervisning*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Vannebo, Elisabeth og Stein Ivar Mortensen 2001. *Midt i blinken. Lærebok 1 for kornett og trompet*, Oslo: Norsk Musikkforlag A/S
- Øie, Torkel og Katrine Evensen 2000. *Rett på musikken: Klarinett 1*, Oslo: Warner Chappell Music Norway AS
- Øye, Ingunn Fanavoll 2010. «Gehørarbeid i instrumentalundervisningen», i Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby (red.), *Øre for musikk: om å undervise i hørelære*, Oslo: Unipub

Internett

- Norges musikkorps forbund. «Medlemstall», http://www.musikkorps.no/no/om_nmf/organisasjonen/medlemstall/ [Lesedato 26.03.2014]
- Ordbok 1. «Gehør», <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=geh%C3%B8r&begge=+&ordbok=begge> [lesedato 23.03.2014]
- Ordbok 2. «Muisere», <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=muisere&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> [lesedato 12.04.2014]
- The Brazz Brothers 1. «Gehørspillmetodikk», <http://www.brazzbrothers.com/wp-content/uploads/2013/12/Gehørspill-brosjyre.pdf> [lesedato 15.04.2014]
- The Brazz Brothers 2. «Pedagogisk arbeid», <http://brazzbrothers.com/biografi/pedagogisk-arbeid> [lesedato 15.04.2014]

Vedlegg

Intervjuguide

Presentasjon

- Av meg
- Prosjektet mitt
- Samtykke (anonymisering, opptak (slettes når oppgaven leveres), transkripsjon. Informanten kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen, få innsyn i transkripsjonen og opptaket, og slette spes. punkter/deler etc.).

Informantens undervisning

- Hvor og hvem underviser informanten (korps, musikk- eller kulturskole, annet.).
- En «typisk» undervisningstime hos informanten («fortell om din undervisning»).
- Informantens undervisning på gehør. Bruker informanten gehørtrening og –spill i undervisningen? (Hvordan foregår det – gjerne eksempler i form av øvelser).
- Spesielle virkemidler/hjelpemidler (klapping, sang, eller lignende)?
- Bruker eller er informanten inspirert av spesifikke gehørkonsepter eller særmeteroder gehørtrening og – spill (som for eksempel song and wind (Arnold Jacobs) Suzuki, etc.)?
- Hvorfor informanten benytter seg av gehørrelaterte virkemidler (gehørspill eller -trening).
- Når (elevenes alder/utviklingsfase el.) skjer gehørspill og/el. -trening i informantens undervisning (og hvordan opplever informanten eleven(e)s gehørutvikling)?
- Gehørseminarer og enkeltundervisning: Har informanten arbeidet med, erfaringer fra eller elever som har deltatt på gehørseminarer («gehørarbeid») eller lignende?

- Kommentarer eller andre ting informanten ønsker å legge til.
- Dobbeltsjekk at informanten har kontaktopplysninger på meg.

Takk for intervjuet!